

UNIVERSIDADE DE LISBOA



**O CANTOR A CAMINHO
DA VOZ HUMANA AO HUMANO NA VOZ
Pedagogias, aprendizagens e manutenção da voz cantada**

Maria Lúcia de Castro Cardoso de Lemos

Orientador: Professor Doutor Jorge Manuel Nunes Ramos do Ó

Co-orientador: Professor Doutor Jean Paul Bucchieri

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor no ramo de conhecimento em Artes.

2018



O cantor a caminho
Da *Voz Humana* ao humano na voz
Pedagogias, aprendizagens e manutenção da voz cantada
Maria Lúcia de Castro Cardoso de Lemos

Orientador: Professor Doutor Jorge Manuel Nunes Ramos do Ó

Co-orientador: Professor Doutor Jean Paul Bucchieri

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor no ramo de conhecimento em Artes.

Júri:

Presidente:

Professora Doutora Maria Cristina de Castro Maia de Sousa Pimentel, Professora Catedrática e Directora de Área de Literaturas, Artes e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Vogais:

Professor Doutor António Gabriel de Castro Correia Salgado, Professor Adjunto da Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo do Instituto Politécnico do Porto;

Professor Doutor Rui Fernando Vieira Nery, Professor Associado da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa;

Professor Doutor Nuno Vieira de Almeida, Professor Adjunto da Escola Superior de Música de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa, 1º arguente;

Professor Doutor João Vassalo Lourenço, Especialista de Reconhecida Competência, 2º arguente;

Professor Doutor Jorge Manuel Nunes Ramos do Ó, Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientador;

Professor Doutor Fernando Rosa Dias, Professor Auxiliar da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.

2018

Agradecimentos

Aos meus professores, aos maravilhosos que me abriram confiança, vias de pesquisa e realização artística e que procurei imitar no meu ensino; aos menos bons que me obrigaram a reflectir sobre o acto de ensinar e as suas armadilhas.

Aos meus alunos, todos: os dotados, os famosos, os amadores, os resistentes, os preguiçosos, os temerosos, os faltosos: todos me fazem ultrapassar os meus hábitos, rever constantemente posições, estratégias e funcionamentos, e repensar, sempre, a pedagogia do canto.

Aos músicos e colegas com quem tenho partilhado o prazer de uma arte que parte do corpo, mas é do espírito, ao longo de trinta anos de palco.

Ao João Paulo Santos, a quem devo muito mais do que o imenso prazer de cantar La Voix Humaine: longos anos de música vivida em conjunto, de aprendizagem sempre, de parceria e profundo respeito e amizade.

A toda a equipa artística que possibilitou tal experiência: ao Vasco Araújo, meu ex-aluno, colega e artista que tanto admiro, pela recriação das minhas imagens filmadas em tempo real, pelo cenário e o figurino – mais-valia essencial do espectáculo; à Isabel Machado da produtora CRIM, que apostou no projecto sem me conhecer; ao Jean Paul Bucchieri por aceitar o desafio da movimentação cénica e do desenho de luzes a menos de um mês da estreia ; à minha filha, Catarina Wallenstein, que me acompanhou na legendagem com o seu ouvido e conhecimentos musicais e, incondicionalmente, enquanto colega performer. Aos olhares fieis das câmaras de João Leão, Filipe Bessa Vieira e Ana Rita Santana; ao meu filho Tomás Wallenstein pela edição sonoplástica do vídeo.

À Aida Tavares e ao Teatro S. Luiz, ao António Câmara do Festival Temps d'Images; à Paula Garcia e à equipa do Teatro Viriato de Viseu, pela sua confiança e apreço.

Ao professor Danis Bois pelos ensinamentos de vida que trago comigo.

Ao meu orientador, Jorge Ramos do Ó, por me ensinar a escrever pacientemente como quem costura, frase após frase, em diálogo intertextual, partilhando o sonho de uma pedagogia da potência. Aos meus colegas do Seminário de Leitura e Escrita Científica com quem partilhei interrogações, processos e conteúdos.

À minha amiga Luísa Lima, pela sua leitura crítica e os seus encorajamentos, e à Joana Paes pelo seu olhar de lince na revisão de texto.

Ao público, que me escutou, escrutinou, acarinhou e confirmou na minha pesquisa.

À minha paciente e sempre presente família, Pedro, Catarina e Tomás, inspiradores, desafiantes, leitores, correctores, amigos e ouvintes, há tantos anos, da minha voz humana.

Sinopse

Esta investigação teórico-prática, apresentada para Doutoramento em Artes Performativas, reflecte sobre a construção e manutenção da voz lírica a partir de uma experiência de cantora, professora e fasciaterapeuta que adopta a postura epistemológica do artista-professor-investigador numa abordagem heurística de análise qualitativa, incluída numa pesquisa do tipo *art-based research*. A ópera para soprano solo de Poulenc/Cocteau, *La Voix Humaine*, constituiu o objecto prático, apresentado no Teatro S. Luiz de Lisboa, em Novembro de 2016 e no Teatro Viriato de Viseu, em Novembro de 2017. Fundamentado metodologicamente em dados extraídos de diários de investigação que reflectem a experiência artística da montagem da ópera e questionamentos pedagógicos, o objecto teórico estabelece um debate interdisciplinar entre especialistas do ensino vocal, da educação, da psicologia, da neurociência e da filosofia para tentar responder à pergunta: *Como se ensina, desenvolve e consolida algo que é tão natural e humano como a voz cantada?* Após comparar algumas pedagogias e analisar a relação aluno-professor, pesquisei como se processam as aquisições das diversas competências do cantor, sejam elas físicas, perceptivas, cognitivas, expressivas ou emocionais, e esbocei os efeitos do *stress* na voz humana do cantor, onde o instrumento musical e as habilidades artísticas se confundem com a identidade. Este factor humano está patente nas conclusões deste estudo, que sublinham a necessidade de uma abordagem pluridisciplinar do cantor enquanto pessoa neste ensino de um para um. Apesar de nascida de experiências singulares e necessariamente variável consoante o indivíduo a quem se dirige, a pedagogia do canto ganhará em alicerçar-se em modelos que respeitem a universalidade das fisiologias, dos modos de aprendizagem e das reacções emotivas, para harmonizar disparidades de métodos e conteúdos e evidenciar processos ao invés de glorificar talentos. Ainda que a autonomia do cantor pareça incompleta – dada a inexacta aferição auditiva da sua emissão – poderá contrapor à instabilidade humana das suas aquisições, uma constante revisão das suas competências, orientada pelo conhecimento consciente do seu instrumento vocal e a responsabilidade das suas aprendizagens, contrariando uma exagerada identificação com a sua voz e o habitual enaltecer do talento por oposição à mestria. Esta será adquirida, maiormente, por um trabalho sobre o desenvolvimento perceptivo, a relação com o corpo e a atenção ao presente, e poderá resultar num caminho de transformação do cantor enquanto pessoa.

Abstract

This theoretical and practical investigation, presented for the PHD in Performing Arts, reflects upon the building and maintenance of the lyrical voice, viewed from the experience of a singer, teacher and fasciatherapist that adopts the epistemological stance of an artist-teacher-researcher, within a heuristic approach of qualitative analysis, included in an *art-based research*. Poulenc/Cocteau's soprano solo opera *La Voix Humaine* was presented as the artistic object, in Lisbon, at the S. Luiz Theatre in November 2016, and in Viseu, at the Viriato Theatre in November 2017. Methodologically based on data extracted from investigation diaries that reflect the performative experience of the opera as well as pedagogical questioning, the theoretical part of the study establishes an interdisciplinary discussion with vocal studies, education, psychology, neuroscience and philosophy specialists, to seek an answer to the question: *How does one teach, learn and consolidate such a natural and human ability as the singing voice?* After comparing some pedagogies and analysing the teacher-student relationship, I researched the acquisition of the singer's physical, perceptive, cognitive, expressive and emotional skills, and sketched the effects of stress upon the singer's human voice, where the musical instrument and the artistic abilities are mixed with the identity. This human factor is present in this study's conclusions, that underline the need of a multidisciplinary approach of the singer as a person, in this one-to-one teaching process. Though born out of singular experiences and necessarily adapted to the individuals to whom it is directed, this pedagogy will gain in supporting itself on models that respect the universality of physiologies, learning modes and emotional reactions, to harmonize the disparity of methods and contents, and highlight processes instead of glorifying talents. Although the singer's autonomy seems incomplete – given the inaccurate aural gauging of his vocal emission – he can counterbalance the human instability of his acquisitions with a constant review of his competences oriented by the conscious knowledge of his vocal instrument and responsibility for his own learning, counteracting an exaggerated identification with his own voice and the usual praise of talent versus mastery. This is principally acquired by work on perceptive development, relationship with the body and of the attention to the present, and may result in a journey of transformation of the singer as a person.

Personagens e intérpretes (conceitos-chave)

Apresentação das personagens: a voz humana, as diferentes pedagogias, as aprendizagens, as dificuldades do profissional, o caminho holístico do cantor.

Intérpretes: corpo, atenção, percepção, ouvido, potencialidades, técnica, pensamento, presença, experiência, emoção, consciência, saúde vocal, responsabilidade, autonomia.

Cenários: a sala de aula, o estúdio pessoal, a sala de ensaio musical, a sala de ensaio cénico, o palco.

Índice

Sinopse	7
Abstract	8
Personagens e intérpretes (conceitos-chave)	9
Abertura	19
<i>Tema e variações</i>	23
<i>Tónica e dominante</i>	25
<i>Ária</i>	27
<i>Coro</i>	29
<i>Capriccio</i>	31
<i>Concertante</i>	34
<i>Cadência</i>	35
Prólogo	37
1. Objectivos, questão central, metodologia e estrutura da investigação	37
2. Investigação em artes: uma tarefa absurda?	41
Investigação heurística na primeira pessoa	42
Fazer ou pensar?	44
Interrogar o corpo	46
O corpo que pensa: o pensamento sensível	48
Resistir, descrever, criar	50
3. As palavras que nos escrevem	52
Acto I: <i>La Voix Humaine</i>, análise do objecto prático	55
Cena 1. Dramaturgia: o texto de Cocteau	56
O título	58
<i>Elle</i>	60
A ausência	60
A máquina, comunicação ilusória	61
Cena 2. A ópera de Poulenc	64
A construção da ópera	64
	10

A escrita de Poulenc	66
Cena 3. A experiência	70
O intérprete criador	72
O projecto	75
O processo interpretativo	77
Descrição do espectáculo	85
O palco: pôr-se ao serviço	89
Coda. O humano na voz	93
 Intermezzo filosófico	 95
Uma voz natural	96
Natureza enquanto força superior	98
Natureza enquanto força oculta	99
Natureza enquanto ordem inteligente	100
Natureza enquanto princípio de movimento	101
Natureza enquanto unidade das faculdades	103
 Acto II: Pedagogias	 107
Cena 1. A cultura do canto	108
Mestres e métodos	110
O cantor: instrumento e instrumentista	114
Cena 2. Abordagens da voz cantada	119
Colocar a voz	121
Treino e mistério	124
<i>To hear or not to hear</i>	128
<i>Denken ist Sterben</i>	135
Cena 3. Huis-clos: a aula de canto	139
A relação mestre-discípulo	141
Autonomia	145
O professor que aprende	149
A palavra sensível do professor	153
Coda. Aprender a ser	155

Acto III: Aprendizagens	159
Cena 1. Aprender pela experiência	161
Extraír sentido de uma experiência	165
A atenção	167
Linguagem e consciência	171
Cena 2. O corpo	173
Treino, postura e tensões	174
O corpo expressivo e sensorial	182
O sentido cinestésico	186
O corpo «sensível»	188
Cena 3. Desenvolvimento perceptivo	190
A propriocepção	193
Aprender a ouvir	195
Sinestésias	198
Cena 4. <i>The zone</i>	204
Emoção	207
Abandonar a vontade	211
Coda. Presença	216
 Acto IV: A viagem de formação do cantor	 219
Cena 1. Uma questão de equilíbrio	222
O <i>stress</i> , reacção de fixidez e desadaptação	223
A via de ressonância de um choque	225
Ansiedade da <i>performance</i>	228
Teoria polivagal	231
O músculo da alma	235
Cena 2. O <i>stress</i> crónico do cantor	239
Crise e acompanhamento: a fasciaterapia	242
Realinhamento quotidiano	248
Cena 3. A voz humana	250
Quem canta, seu mal espanta	253
Coda. Eu canto, logo existo	256

Finale: O cantor a caminho	259
Encore	269

Bibliografia	271
---------------------	-----

Índice das figuras

<i>Fig.1. A Voz Humana, Teatro S. Luiz, Novembro 2016, foto Estelle Valente</i>	76
<i>Fig.2. La Voix Humaine, página da partitura</i>	78
<i>Fig.3. Cenário. Esboço Vasco Araújo.</i>	86
<i>Fig.4. A Voz Humana, Teatro S. Luiz, Novembro 2016, foto Estelle Valente</i>	87
<i>Fig.5. A Voz Humana, Teatro S. Luiz, Novembro 2016, foto José Frade</i>	87
<i>Fig.6. A Voz Humana, Teatro S. Luiz, Novembro 2016, foto Estelle Valente</i>	88
<i>Fig.7. A Voz Humana, Teatro S. Luiz, Novembro 2016, foto Estelle Valente</i>	89
<i>Fig.8. A Voz Humana, Teatro S. Luiz, Novembro 2016, foto Alípio Padilha</i>	90
<i>Fig.9. Movimentos de facilitação do canto, por Mandy Demetriou</i>	178
<i>Fig.10. Movimentos de facilitação do canto, James Platt e Janice Chapman</i>	179
<i>Fig.11. Oficina Voz e Corpo com Jorge Parente</i>	185
<i>Fig.12. Oficina Voz e Corpo com Jorge Parente</i>	185
<i>Fig.13. Curvas de aferição auditiva Tomatis</i>	196
<i>Fig.14. Circuitos áudio vocais</i>	200
<i>Fig.15. Voz e percepções. Escuta e propriocepção com Janice Chapman</i>	200
<i>Fig.16 Voz e percepções (L. Lemos e alunos)</i>	201
<i>Fig.17. Voz Movimento (L. Lemos e alunos)</i>	203
<i>Fig.18. Anatomia do sistema nervoso autónomo (Chitty)</i>	232
<i>Fig.19. Teoria de dissolução (Jackson/Porges)</i>	233
<i>Fig.20. Anatomia dos músculos: psoas/íliaco, diafragma pélvico e diafragma</i>	236
<i>Fig.21 Stress e rigidez postural (L. Lemos e alunos)</i>	238
<i>Fig.22. Fáscia muscular: pormenor. In arte, 2017</i>	243
<i>Fig.23 Estudo microscópico da fáscia</i>	244
<i>Fig.24. Fáscia: extensão. In arte, 2017</i>	245
<i>Fig.25 Fáscia toracolombar</i>	246
<i>Fig.26. Anatomia da região do pescoço, laringe e osso hióide</i>	247
<i>Fig. 27. Anatomia da relação maxilar, língua, laringe</i>	247

Anexos

Anexo 1 Diário de alunos

Anexo 2 Diário de pesquisa: voz e corpo

Anexo 3 Diário de Ensaios

Anexo 4 Texto, réplicas e comentários interpretativos.

Anexo 5 Cenário, e movimento

Anexo 6 Movimentação

Anexo 7 La Voix Humaine: tradução para legendagem

Anexo 8 Folhas de sala dos espetáculos

Anexo 9 Análise dos questionários

«Se eu devesse escrever um livro para comunicar aquilo que já penso antes de ter começado a escrever, não teria nunca a coragem de o empreender. Apenas o escrevo porque não sei ainda exactamente o que pensar sobre essa coisa que queria tanto pensar.»¹
(Foucault, 1980, p. 289)

¹ Si je devais écrire un livre pour communiquer ce que je pense déjà, avant d'avoir commencé à écrire, je n'aurais jamais le courage de l'entreprendre. Je ne l'écris que parce que je ne sais pas encore exactement quoi penser de cette chose que je voudrais tant penser. Traduções minhas.

Abertura

«O trabalho de investigação deve responder a dois pedidos; o primeiro é um pedido de responsabilidade: é preciso que o trabalho aumente a lucidez (...), que constitua, em suma, uma crítica (lembramos que criticar quer dizer pôr em situação crítica); mas o segundo pedido (...) é o da escrita, espaço de dispersão do desejo onde a Lei é despedida; portanto é preciso num certo momento voltar-se contra o Método, ou pelo menos tratá-lo sem privilégio fundador.»
(Barthes, 1975, p. 41)

Escrever sobre a Voz Humana é produzir palavras sem som sobre um tema que é o som antes da palavra. É tentar deixar um rasto perene sobre algo que é efémero, procurar a perfeição da palavra escrita, definitiva e burilada, distante e silenciosa, para contar aquela outra que soa e logo desaparece. Escrever, por oposição a cantar, provoca um fechamento sobre si próprio: o ouvido, como via de alteridade, desliga-se, limitando a inserção do ser no espaço e no outro. Parafraseando Barthes (1953, pp. 15, 69), diria que escrever sobre a oralidade na qual «tudo é oferecido, destinado a uma usura imediata, e (onde) o verbo, o silêncio e o seu movimento (se) precipitam para um sentido abolido» nos confronta com o propósito de tentarmos ser neutros, deixando sentidos em aberto sobre um tema que é próximo da exclamação e do desejo e, nesse sentido, pessoal e comprometido. Tentarei, nesta investigação, encontrar «uma escrita indicativa, ou se quisermos, amodal», para descobrir, escrevendo, «no meio destes gritos e juízos, sem participar em nenhum deles», novas perspectivas sobre a voz cantada. Poderia dizer, como o autor (1975, p. 43) que estou condenada «a denunciar o imaginário da fala através do irrealismo da escrita (...) porque a escrita pode dizer a verdade sobre a linguagem, mas não a verdade sobre o real». Esta afirmação parece-me ainda mais verdadeira quando se trata de escrever sobre a componente sonora da voz que faz música. Para me defender, jogo mais uma vez com as palavras de Barthes² e direi que é porque canto que escrevo: a paixão que tenho pela voz cantada leva-me a procurar novas abordagens para melhor compreender este meu triplo ofício de cantora, pedagoga e terapeuta manual.

No cerne da minha investigação surge a *voz* do cantor lírico³, enquanto elemento predominante do seu percurso artístico. Com efeito, em espectáculo, ensaio, estudo ou

² «É porque escrevo que falo» (1953 p. 43).

³ O termo «cantor» referir-se-á, na totalidade do texto, ao intérprete de música lírica, e não às variantes da música ligeira que utilizam a voz cantada de uma maneira menos abrangente e com a ajuda de amplificação, como terei a ocasião de explicar. Cf. *Intermezzo* filosófico, p. 97.

aula, é o estado do seu som, da sua voz (humana), que ocupa, primeiramente, a atenção do intérprete do canto. A constante otimização do som emitido será sempre a prioridade do seu trabalho, invadindo o seu quotidiano, tanto enquanto jovem aprendiz como enquanto profissional activo. A forma como o cantor consegue, ou não, coordenar essa preocupação central com o que chamamos a interpretação (ou seja, a construção musical e estilística, a elaboração da personagem, o trabalho do corpo no espaço, a comunicação e a liberdade criativa no momento) define o grau de excelência da sua prestação. Todos os factores que põem em risco esse equilíbrio vocal, sejam eles físicos, emocionais ou relacionais – exigidos ou não pelo espectáculo – serão sentidos pelo cantor como potencialmente perigosos, exercendo por vezes efeitos duradouros na sua saúde vocal e, conseqüentemente, na sua confiança e no desenvolvimento da sua carreira.

O cantor comunica pelo som *puro*: para além do conteúdo estético da melodia do compositor ou do teor poético ou dramático do texto, é sobretudo o *som da voz* em si que contém a informação essencial. A palavra voz deriva dos termos latinos *vox* e *vocare*, que significam chamar. Um chamamento contém, antes de mais, um elemento sonoro – semelhante ao do recém-nascido ou ao do cantor – para chegar a alguém, atingir o outro, e isto não apenas para veicular um conteúdo verbal: o som, por si próprio, transmite um significado antes do significado, «o sentido do afecto maior que existe, em todas as suas variações, o afecto de dizer a vida» como escreve o poeta Henri Meschonnic (1997, citado por Castarède, 2005, p. 27) no seu *Le théâtre dans la voix*. Antes da palavra, a voz, enquanto som, é um gesto em si mesmo, «a voz é o sujeito».⁴ No canto, para usar os termos do pedagogo da voz Harrison (2014, p. 101) «o texto abre o caminho e fornece a camada intelectual da prestação, mas é a voz humana que então fornece um importantíssimo subtexto sem o qual o desempenho não pode ser completamente compreendido e partilhado genuinamente».⁵ Pessoal, resultante dos processos físicos, mas também da vivência, da inteligência e da sensibilidade do intérprete, é a voz que comunica, no sentido mais profundo do termo: é a voz que *toca*, enquanto instrumento musical, mas também enquanto elemento *humano*, quase físico, de relação.

⁴ La voix est un sens. Le sens de l'affect le plus grand qui soit, dans toutes ses variations, l'affect de dire le vivre (...) La voix, c'est du sujet.

⁵ The text leads the way, and provides the intellectual layer of our performance. It is as though the human voice then provides an all-important sub-text without which the performance cannot be fully comprehended or genuinely shared. Traduções minhas.

A prática do canto depende, indiscutivelmente, de configurações físicas que determinam as características do instrumento vocal, bem como de faculdades inatas de identificação, memorização e correcta reprodução melódica, o que, na gíria, se denomina ouvido musical. Este estudo não se ocupará das aptidões musicais, variáveis de indivíduo para indivíduo: aquilo que comumente se entende por «cantar», ou seja, a habilidade de memorizar e reproduzir correctamente uma melodia, constitui um conjunto de capacidades que não deverá ser confundido com a mestria vocal, ou seja com o funcionamento da voz enquanto instrumento sonoro, que é físico na sua essência. Com efeito, o cantor é o seu próprio instrumento. Independentemente dos dotes musicais, à partida possuirá particularidades não apenas físicas, mas também sensíveis e cognitivas que favorecem a emissão da voz cantada, o que poderá levar a dizer, vulgarmente, que certos indivíduos nascem com *uma voz* e outros não.

Não obstante, a observação das vocalizações pré-linguísticas dos bebés leva-nos a reconhecer, nos primeiros meses de vida, em todos os indivíduos e todas as culturas, padrões melódicos evidentes e vozes completamente aptas para o canto no seu funcionamento fisiológico (Chapman, 2012, 2017; Gordon, 2000; Husler, Rodd-Marling, 1976): o impulso e a habilidade para cantar parecem ser generalizados, pré-linguísticos. A voz – primeira acção autónoma de um ser ao chegar ao mundo e expressão absoluta de vida – revela-se ponte para chegar ao outro e único meio de sobrevivência. No canto, essa função comunicativa humana colora-se de um conteúdo não apenas emocional, mas também estético e cultural. Tentativa, como em *Orfeu*, de exprimir a vida, mas também a beleza, a voz primitiva – grito original – com o canto, devém arte.

Se todos nós nascemos com uma voz apta para o acto de cantar, no que diz respeito ao seu funcionamento neuromuscular, por que razão consideramos a voz que canta enquanto dote especial e fenómeno de excepção? Harrison (2006, 2014), Husler e Rodd-Marling (1976) afirmam que a eficácia do sistema vocal primitivo se transforma com o crescimento, subsistindo de modo variável de indivíduo para indivíduo, consoante o seu uso. O facto de os contextos sociofamiliares tenderem a limitar o nível de ruído vocal – nomeadamente na sociedade ocidental – poderá estar na origem de um certo condicionamento físico da voz, que, enquanto grupo funcional de músculos, cartilagens e membranas, é condenada a atrofiar-se parcialmente como qualquer circuito neurofisiológico cujo uso é limitado. Não me refiro aqui apenas às cordas vocais, mas sim ao mecanismo corporal que rege a expressão sonora das emoções e que preside ao acto de cantar, englobando um vasto sistema de músculos respiratórios, posturais e da

fonação propriamente dita: suspensores da laringe, laringe, ressoadores e articuladores. O modo de produção vocal primitivo existente⁶, no seu funcionamento, em todos os seres humanos à nascença, engloba acções físicas responsáveis pelo gesto vocal que se estendem desde a pélvis à região da nuca, de um modo intimamente ligado com uma respiração total, com os sentidos da audição, visão e propriocepção, e com a própria estática corporal. Esse mecanismo vai sendo substituído gradualmente pela fala, que requisita um envolvimento menor dos elementos somáticos: paralelamente vão-se reduzindo as aptidões canoras, ou seja, as possibilidades de produzir um vasto espectro sonoro, em intensidade, frequência e variabilidade (Chapman, 2012, 2017; Harrison, 2006, 2014).⁷ Deste modo, estes autores consideram que a voz cantada não constitui uma extensão da fala, mas sim um mecanismo distinto que a precede na evolução ontogénica.

Assim, a profissão do cantor baseia-se numa função fisiologicamente *natural*, cuja eficácia se foi transformando. Aqui reside a ambiguidade da sua actividade, geralmente incompreendida, que tende para um enaltecimento de personalidades ao invés de valorizar a construção do instrumento vocal, que, como veremos, ao igual de um corpo de bailarino, se elabora durante longos anos de formação. Com efeito, apesar de ser geralmente entendida como uma característica que se possui, a voz do cantor lírico resulta de um demorado trabalho de recuperação de um funcionamento natural antigo e da sua adaptação a requisitos artísticos, portanto artificiais: até iniciar a sua profissão, o cantor deverá percorrer um caminho de evolução física e psicológica, explorando e formando o corpo enquanto órgão de fonação e ressonância. Desenvolver as potencialidades vocais – aquilo a que se chama, geralmente, «formar a voz» – significa, antes de mais, recuperar e treinar um vasto grupo muscular e articular, responsável pelas várias acções de respiração, fonação, ressonância, articulação e estática postural, não apenas muscularmente, mas também a nível neurológico. O corpo, na sua função motora, perceptiva e expressiva encontra-se, deste modo, no cerne da aprendizagem do canto.

O cantor lírico obedece a normas técnicas e estéticas para satisfazer os requisitos do repertório e honrar os autores da peça que executa: é, na sua essência, um intérprete, cuja criatividade respeita as linhas estabelecidas na partitura, sendo, para além disso, constantemente contrabalançada por outros, sejam eles maestros, encenadores, outros instrumentistas ou professores de voz. Estas várias circunstâncias colocam-no na singular

⁶ *Primal Sound*. Chapman (2012, 2017). Cf. Acto III, p. 161.

⁷ As diferentes línguas afectam o uso da voz de modo igualmente variável.

intersecção de uma exigência de rigor e de criatividade expressiva. Por outro lado, em contraste com outros músicos, cujo instrumento é exterior ao executante, a identidade do cantor confunde-se com o próprio instrumento que procura desenvolver (Chapman, 2012, 2017; Harrison, 2006, 2014; Smith 2007) provocando-lhe, simultaneamente, uma grande vulnerabilidade e, por vezes, um indesejável enaltecer do ego. Certos autores afirmam que a relação do cantor com a sua voz é de tal forma primordial que na maioria das vezes encontramos uma verdadeira identificação entre o ser profundo e o som que produz (Harrison, 2006): tal coincidência gera uma confusão entre qualidades intrínsecas (talentos) e competências adquiridas (mestria), ou seja, entre aquilo que o cantor é e o que consegue, ou não, realizar profissionalmente.

Tema e variações

«Diz-se que a beleza de uma voz depende de uma questão de gosto (...) A beleza sonora é a característica específica da voz cantada. Aqui, beleza é a condição *sine qua non* (...) a beleza, ou a falta dela, não é causada, na nossa opinião, por variações de factores *anatômicos* individuais (...) uma voz não-bela ou está mal direccionada ou insuficientemente “liberta” (...) Assim, se a beleza de uma voz é o resultado sonoro de movimentos específicos no órgão vocal – movimentos baseados em leis fisiológicas e físicas – consequentemente será possível uma investigação científica deste fenómeno.»⁸
(Husler, Rodd-Marling, 1976, p. 90)

Habitualmente associada ao talento ou a uma vocação especial, a profissão do cantor apoia-se então em longos anos de formação especializada. Mas porque ficam pelo caminho alunas ou alunos apelidados de *grandes vozes*, cujo *talento* cedo foi distinguido? As aptidões físicas identificadas de início nem sempre se concretizam e, pelo contrário, sujeitos que apresentam dificuldades no começo do seu percurso revelam amiúde potencialidades inesperadas. Se a voz cantada dependesse *apenas* de dotes naturais particulares (indiscutivelmente diversos de pessoa para pessoa), que possibilidade teria de ser fomentada em contexto escolar? Sem desejar encetar uma discussão sobre o inato e o aprendido, parece-me importante questionar a pertinência da sobrevalorização do «talento» – entendido, neste contexto, enquanto característica física produtora de um som

⁸ Beauty of voice is said to be purely a matter of taste (...) beauty of sound is the specific characteristic of the singing voice. Here, beauty is the *conditio sine qua non* (...) Beauty, or lack of it, is not caused in our case, by individually varying *anatomical* factors (...) the un-beautiful voice is either badly directed or insufficiently “unlocked” (...) Now if beauty of voice is the outcome in sound of specific movements in the vocal organ – movements based on definite physiological-physical laws – it follows that scientific research into this phenomenon must be possible. Traduções minhas.

– numa actividade onde o artista se confunde com a obra de arte. O conceito de «génio artístico» explicado por Paz (2014, p. 722), ao abrigo do qual se constroem as pedagogias musicais, referir-se-ia, na língua portuguesa, a uma variedade de vocábulos, utilizados para distinguir certos indivíduos de uma massa anónima, podendo significar talento, vocação/aptidão, virtuose/virtuosidade, criança-prodígio/precocidade, herança, temperamento, personalidade/carácter, originalidade/criação/criatividade». O ponto de vista que aqui trago não se ocupa dos dons ou das aptidões musicais discutidas pelos psicólogos do ensino artístico (Paz, 2014, p. 93), mas da própria vocalidade em si, tomada por muitos como dádiva inata e objecto, mesmo, de um certo *endeusamento*. Este estudo não pretende investigar a variabilidade desses dotes, mas debruçar-se, ao invés, sobre as possibilidades do seu desenvolvimento e sobre a análise dos processos formativos, com vista a um questionamento pedagógico.

Como já observei, vários autores sustêm que «cantar é natural» (Chapman, 2012, 2017; Harrison, 2006, 2014; Husler, Rodd-Marling, 1976) por o canto utilizar o mesmo mecanismo fisiológico da vocalidade primitiva de um recém-nascido. Tal afirmação poderá, no entanto, ser pervertida se significar que um cantor apenas necessita de «abrir a boca» para cantar, como afirmam por vezes outros instrumentistas ou mesmo o público em geral, crendo que basta «ter voz» e aprender música para se exercer a profissão de cantor. Uma tal crença não apenas cria expectativas enganadoras, como causa frustrações e abandonos precoces na população estudantil, que tarda em entender que a voz que possui, à partida, é apenas o embrião da sonoridade que o irá, um dia, representar nos palcos. Sem pretender negar a diversidade das personalidades, das inteligências, dos corpos, das atitudes de aprendizagem ou das expressividades artísticas, direi que certos estigmas, como ser ou não ser «dotado» ou possuir uma voz «fácil» ou «difícil» poderão condicionar a evolução do aluno, dissuadindo-o de um labor continuado de pesquisa e transformação, sem o qual não serão capazes de recuperar e reconstruir o seu instrumento vocal e iniciar-se na arte musical. A formação vocal do cantor não corresponde apenas, como já disse, à aprendizagem das linguagens musicais e à correcta execução dos trechos do repertório. Antes de conseguir interpretar musicalmente uma partitura, aquilo a que vulgarmente se chama «técnica vocal» corresponde, de facto, a um trabalho primeiramente físico mas também perceptivo e expressivo, que lhe permitirá, atempadamente, adequar-se ao repertório, desenvolver

a sua afinação, graduar o volume⁹, a extensão e a agilidade da sua emissão, bem como a sua capacidade de interpretar um texto, de respeitar um estilo musical, de comunicar uma emoção pessoal e de veicular uma sensibilidade e um sentido. Aprender a cantar significa então, antes de mais, construir o seu próprio instrumento musical, formando tónus muscular, descobrindo coordenações diversas e equilibrando percepções, audição e intenções expressivas. As práticas escolares que preparam o aluno para a profissão necessitam de apresentar resultados abrangentes e confrontam-se com a séria dificuldade de ensinar o repertório e, ao mesmo tempo, construir as vozes, lutando, por vezes com pouquíssimos meios, em várias frentes conjuntamente (Chapman, 2012, 2017; Harrison, 2006, 2014). Instrumento e instrumentista em simultâneo, o cantor defronta-se, pois, durante os anos da sua formação, com a complexidade de uma aprendizagem musical enquanto fabrica o seu instrumento sonoro.

Tónica e dominante

«Esta jovem investigação que aqui se anuncia aparece ao mesmo tempo como a descoberta de estruturas de enunciação (...) e como a própria crítica (a autocrítica) de toda a enunciação; é, aliás, no momento em que a investigação consegue ligar o objecto ao seu discurso e desapropriar o nosso saber pela luz que faz incidir sobre objectos mais do que desconhecidos, inesperados, é nesse momento que ela se transforma numa verdadeira interlocução, num trabalho para os outros, numa palavra, numa produção social.»
(Barthes, 1987, p. 83,84)

A investigação científica sobre a profissão do cantor tem vindo a elucidar os funcionamentos fisiológicos do aparelho vocal, fundamentando, ou por vezes contrariando, tradições artísticas que passam de boca a ouvido nos estúdios de canto. (Chapman, 2012, 2017; Harrison, 2006, 2014; Miller, 2011). Mas apesar da abundância de informação sobre a fisiologia do aparelho vocal e sobre os principais métodos da arte de cantar, direi que parece não existir consenso nem diálogo na pedagogia da voz. Não me refiro aqui ao ensino da arte musical, mas à elaboração física do instrumento musical-corpo, que deverá, antes de poder investir-se em criação, desenvolver-se respeitando a sua fisiologia. No entanto, os professores que regem a profissão parecem reclamar-se de métodos próprios, organizados em sistemas por vezes contraditórios (escola italiana, francesa, alemã, inglesa, etc.), não apenas nos conteúdos ensinados, como também nas metodologias (Miller, 1997; Valente, 2014). Nascidas de caminhos de sucesso pessoais, as práticas são transmitidas de modo essencialmente oral e singular,

⁹ Nomeadamente para se sobrepor a uma orquestra e cantar sem amplificação.

de um para um, como é o caso do ensino musical em geral (Chapman, 2017) onde se afirma a aula individual como especificidade, e habitualmente, como veremos, à porta fechada¹⁰. Se a convicção comum estipula que certas abordagens convêm melhor a certos indivíduos e outras não – o que parece, à partida, indiscutível – no entanto é, a meu ver, responsável por um estado de confusão generalizado da parte dos alunos que, por vezes, migram de professor em professor em busca de soluções mágicas para o desenvolvimento da sua voz e o reconhecimento das suas competências.

A mesma ideia é explorada pela pedagoga Janice Chapman, (2012, p. XIX) no seu livro *Singing and Teaching Singing*, no qual afirma que ainda existe «alguma confusão sobre o canto e a sua ciência». A pedagogia vocal é habitualmente exercida por alguém que, à partida, trabalhou a sua voz profissionalmente e a fundo. Mas como passar a outrem a subjectividade de uma experiência? Saber cantar é diferente de perceber como se canta. A qualidade artística, a boa vontade e a informação dos pedagogos podem, por vezes, não ser suficientes para diagnosticar dificuldades vocais, comunicar experiências e acompanhar o caminho complexo de evolução de um jovem aprendiz. A frequência do aparecimento de patologias vocais em alunos de canto, o seu grau de desinformação e o consequente abandono da formação são sinais inequívocos da necessidade de um questionamento sobre as bases pedagógicas desta actividade. Por outro lado, a inconstância dos progressos e as dependências observadas nos jovens cantores – nomeadamente das figuras que o orientam, mas também dos seus estados emotivos e físicos – apontam para a necessidade de uma reflexão sobre pedagogias, aprendizagens e equilíbrio das aquisições.

Em consequência, e para fundamentar uma pesquisa feita a partir do interior da profissão – ou seja, uma investigação artística – direi, em consonância com Chapman, que «esta é uma área onde a pesquisa quantitativa e a ciência podem ser limitadas» e que «uma ciência e uma informação precisas são tão necessárias quanto uma apreciação holística da arte de cantar¹¹». Acredito então, que o cantor-professor que já domina a sua arte poderá colher benefícios ao efectuar uma *meta pesquisa*, um trabalho hermenêutico sobre o seu processo artístico, tendo o outro como objectivo: ao questionar os seus próprios processos, poderá compreendê-los, explicitá-los e partilhá-los mais

¹⁰ Cf. Acto II, Pedagogias, p. 141.

¹¹ There is still a great deal of confusion around singing and its science coming from different disciplines and this is an area where quantitative research and science may be limited. We both need accurate science and information as well as a holistic appreciation of the art of singing. Traduções minhas.

profundamente em contexto pedagógico ou criar plataformas de diálogo entre pares, oferecendo mais um testemunho a toda a informação já existente.

Ária

«Não existe teoria que não seja um fragmento,
cuidadosamente preparado, de uma autobiografia.»
(Valéry, 1998, p. 78)

Sou cantora lírica e professora de técnica vocal. Após os primeiros anos de formação, aquando dos meus primeiros passos enquanto estudante de canto, deparei por acaso com um soneto de R. M. Rilke (1943, p. 146), onde se lê: «Cantar é existir. Para os deuses, tão fácil. Mas nós, quando é que somos?»¹² Na descoberta da palavra do poeta, intuía que a aprendizagem da voz cantada, enquanto comunicação pelo som, se poderia tornar uma autoformação, um caminho de vida enquanto ser *humano*, intuição que a actividade pedagógica reforçou pela observação do constante trabalho sobre si mesmo que o cantor empreende na construção e na manutenção da sua voz. Após uma formação inicial tradicional no conservatório, onde aprendi as bases vocais e musicais da arte do canto, o meu trabalho com a voz orientou-se na procura de uma emissão espontânea, ligada ao ouvido e à expressão emotiva. Trabalhei com um conjunto de pedagogos (Brice, Harrison, Lindon, Marshall) para os quais importava descobrir e reafirmar a voz *natural*, por oposição a uma voz fabricada através uma «técnica» imposta por regras. Em seguida, e com o passar dos anos, fui observando, na minha profissão de cantora e na minha prática de ensino, como pareciam inconstantes as aquisições dos cantores ao longo da sua demorada formação e como oscilavam as suas competências, mesmo já na sua vida profissional. Fui reparando, igualmente, como os cantores parecem lutar com o corpo do qual dependem para obter uma emissão vocal de qualidade e como as suas emoções – aparentemente necessárias ao acto artístico de comunicação que é o canto – afectam a eficácia do seu instrumento vocal. O encontro com a pedagogia perceptiva¹³ de Danis Bois – que terei a ocasião de apresentar em detalhe – complementou outras pesquisas de trabalho somático e expressivo, proporcionando-me uma renovação física e conceptual da abordagem ao canto e a adopção de novas ferramentas de trabalho na minha prática

¹² Gesang ist Dasein. Für ein Gott ein Leichtes. Wann aber sind wir? Traduções minhas.

¹³ A pedagogia perceptiva é uma disciplina universitária consagrada ao estudo de práticas profissionais como a fasciaterapia e a somato-psicopedagogia, que coloca o corpo e as percepções no centro da sua acção pedagógica (Berger, 2007; Bois, 2006, 2007; Bois, Josso, Humpich, 2009).

quotidiana, como a fasciaterapia¹⁴. Decidi, em consequência, interrogar a influência das emoções nas vozes dos cantores e a sua relação com o corpo numa investigação de mestrado (Lemos, 2011).

«Não destruam, ao treinar, toda a naturalidade da voz»¹⁵, adverte a cantora Renée Flemming (2004, p. 15). Ao longo de mais de trinta anos de profissão, nos quais simultaneamente persegui e ensinei uma voz *natural*, treinada *metodicamente*, chego a um momento em que urge reflectir de forma crítica sobre a ambiguidade veiculada por esses conceitos que aparentemente se opõem. Como deverá ser treinada, se é natural? Que métodos se usarão para que desponte a natureza vocal? Como se constroem as várias aprendizagens de que necessita? Que factores fazem perigar as suas aquisições?

A presente pesquisa nasce então da exploração do meu próprio instrumento vocal, cujas transformações fui testemunhando, bem como da minha experiência de pedagoga ao longo de vários anos de interrogações, insucessos, vitórias, conversas com colegas ou alunos, leituras e cursos de formação diversos. O facto de me ter dedicado à pedagogia da voz desde muito cedo, em paralelo com a minha actividade de cantora lírica, faz-me, neste momento do meu percurso, querer interrogar as minhas duas práticas, compreendê-las, torná-las mais precisas e mais ricas, respondendo, primeiramente, à motivação profunda de sondar e descrever as evoluções da voz para estudar o desenvolvimento das competências do cantor. A abordagem de fasciaterapeuta fornece-me ainda o ponto de vista complementar de quem acompanha, em crise, as flutuações vocais, sejam elas de origem física ou emocional, auscultando a variabilidade de um processo que parece sempre pronto a iniciar-se.

Richard Miller (2011, p. 89), escreve em *The Art of Singing* que precisamos de «escancarar todas as janelas que deixem entrar novas informações e que permitam, a cada um de nós, oferecer informação sobre o nosso desempenho e a nossa experiência de ensino, e de aprender com a dos outros¹⁶», se quisermos entender a actividade do cantor e contribuir cientificamente para a renovação da sua formação. Para melhor construir uma pedagogia, considero que importa não apenas revisitar o espaço da aula de canto, mas

¹⁴ Vertente manual da pedagogia perceptiva na qual se trabalha o movimento interno dos tecidos conjuntivos ou fâscia (Eschaliér, 2005).

¹⁵ Don't train all the naturalness out of your voice.

¹⁶ We need to open outward every window that will permit new information to sweep in and that will allow each of us to offer information from our own performance and teaching experience, and to learn from those of others. Traduções minhas.

também produzir uma reflexão informada acerca dos modos neurológicos e psicológicos que presidem ao acto de cantar e aos seus complexos ensinamentos e aprendizagens. Neste contexto, parece-me pertinente a articulação de uma investigação pessoal da experiência de cantar e de ensinar com a teoria do canto, em diálogo com investigadores que estudam a voz cantada de modo interdisciplinar, enquanto componente artística essencialmente *humana*, portanto, complexa e sempre renovada. Acrescentar uma recolha de dados empíricos às amplas pesquisas teóricas já existentes – nomeadamente executadas pelas ciências médicas, acústicas, pedagógicas ou musicológicas – poderá estabelecer as bases de um futuro debate numa profissão essencialmente fechada, não apenas sobre si mesma, como também entre pares, para questionar práticas instaladas e procurar actualizar conceitos e metodologias. A adopção de uma tripla perspectiva de cantora lírica, professora e fasciaterapeuta – que sonda não os conteúdos pedagógicos, mas os meios de transmissão e aquisição e os factores que ameaçam as evoluções – constitui uma das valências inovadoras desta investigação, que espero possa contribuir para o eixo científico da comunidade dos investigadores da pedagogia vocal e proporcionar novas perspectivas a cantores, pedagogos, amadores de música ou outros humanos tocados pelo tema da sua voz.

Coro

«O reinado das fórmulas, a inversão das origens,
a desenvoltura que faz com que o texto anterior provenha do texto ulterior (...)
Proust, é o que me ocorre, não o que eu chamo; não é uma “autoridade”; é apenas uma
recordação circular. É isto o intertexto: a impossibilidade de viver fora do texto infinito.»
(Barthes, 2009, p. 157)

Antes de questionar o ensino e as aprendizagens da voz humana cantada – que é comum considerar como parte de uma *natureza* – julgo necessário reflectir sobre a ambiguidade veiculada pelo termo em si, na sua relação com a arte. Da procura da voz *natural* e da sua definição decorre a vontade de dialogar com o pensamento filosófico para discernir os limites da arte e da natureza e alargar o campo da minha reflexão. Diferentes concepções sobre o que é *natural* poderão ajudar-me a entender as causas da diversidade das orientações pedagógicas vigentes, que se desenrolam, tradicionalmente, de forma individual e empírica. Coloco, então, a hipótese de tal discrepância poder decorrer da existência de entendimentos diversos sobre o que é *natural* no acto de cantar. Discernir as diferenças conceptuais poderá ser pertinente para elucidar ambiguidades de

linguagem e abordagens pedagógicas aparentemente contraditórias, desde o suscitar de um jorrar espontâneo a um treino corporal organizado pela vontade, pela sensibilidade ou pelo foro perceptivo, como terei a oportunidade de aprofundar. Eis como um problema de cunho teórico se torna essencialmente pedagógico. Assim, a filosofia – nomeadamente a fenomenologia de Merleau-Ponty – será apenas utilizada nesta dissertação de forma contextual, não constituindo o objecto central desta investigação.

Escolho, enquanto interlocutores preferenciais deste estudo, as figuras dos professores de canto Peter Harrison (2006, 2014), Richard Miller (1997, 2011) e Janice Chapman (2012, 2017). Estes autores, para além de sustentarem uma vasta prática pedagógica, ocupam-se demoradamente em pesquisar a voz enquanto característica essencialmente *humana*, a partir de áreas de investigação interdisciplinares que complementam a pedagogia musical propriamente dita. Irei igualmente sondar outros teóricos do canto, não, como já foi dito, para compreender conteúdos programáticos, mas para comparar as suas várias abordagens ao acto de cantar, sejam elas intuitivas, perceptivas ou de cunho mais científico (Blivet, 1999; Cornut, 2002; Falkner, 1994; Husler/Rodd-Marling, 1976; Smith, 2007). A pedagogia perceptiva de Danis Bois influenciou radicalmente a minha prática de professora e de intérprete, estabelecendo-se no centro da minha reflexão por desenvolver a relação com o corpo e com a consciência, e estabelecer as bases do desenvolvimento perceptivo que considero de maior importância para minha profissão. Consequentemente, os seus contributos terão lugar de destaque nas minhas reflexões. Os estudos do foniatra Tomatis (1987, 1990) formarão, igualmente, um eixo de pensamento e de experiência pela sua relação com o desenvolvimento da escuta e a sua relação com a postura. Teóricos do campo da psicologia ou da pedagogia (Josso, 1991, 2009; Larrosa, 2002; Mezirow, 1994; Pineau, 1991) fornecerão outras contribuições teóricas ao processo de aprendizagem de competências tão versáteis como as que gerem a voz cantada por se debruçarem sobre as componentes voluntárias e involuntárias do acto vocal e identificarem a atenção enquanto ferramenta principal do seu desenvolvimento (Allen, 2013; Berthoz, 2002, 2013; Blades-Zeller, 2003; Cornut, 2002; McCarthy, 2012, 2017) ou analisarem o corpo enquanto veículo expressivo (Grotowski, 1980; Stanislavski, 1981; Paxton, 1993, entre outros). Terapeutas corporais e neurocientistas, que estudam os mecanismos do *stress* (Bois, 2006; Dantzer, 1989; Koch, 2012; Porges, 2012; Quéré, 2009; Schleip, 2012) e os seus efeitos na voz

(Lieberman, 2017; Sataloff 2006) poderão igualmente complementar, teoricamente, os dados empíricos que fui anotando na minha prática de cantora, pedagoga e terapeuta fascial, e que apresento como citações, no correr do texto e integralmente nos vários anexos deste estudo. Das suas inquirições, procurarei extrair dados para identificar os principais escolhos que ameaçam a solidez das aquisições do cantor e questionar a possibilidade da sua autonomia.

Autores do pensamento contemporâneo de inspiração pós-estruturalista, como Barthes, Deleuze, Foucault, Heidegger, Levinas, Rancière ou Steiner, oferecerão apoio e matéria para pensar a pedagogia, a aprendizagem, a escrita e o acontecer da experiência humana. Estes intercessores da investigação que aqui trago fornecem igualmente suporte à compreensão dos processos escriturais e do acto de criação em si – elaborados como uma *artesanía* fundamentada na linguagem – a partir de constantes inter-relações, assimilações e deslocamentos do pensamento, em paralelismo com o constante recomeçar, questionar e dialogar da arte do cantor, do pedagogo e do investigador. Assim, na ideia de criação veiculada por estes autores – baseada numa interrogação permanente e na recusa de uma verdade objectiva – encontro um espelho do caminho de formação que o cantor empreende para cantar. Nesse âmbito, poderei acrescentar a uma profissão habitualmente estudada por especialistas do canto e da música, abordagens menos comuns que englobam uma reflexão multidisciplinar sobre as passagens de testemunho que caracterizam a evolução humana e o seu devir.

Capriccio

«Fazer partir a pesquisa, cada ano, de uma fantasia (...)
A fantasia como engendramento de formas, de diferenças».
Barthes (2003, p. 8)

A escolha do monodrama musical para soprano e piano, *La Voix Humaine* de Poulenc/Cocteau, enquanto objecto prático deste doutoramento, surgiu como a realização de um velho projecto: antes de mais, a minha ligação à língua francesa, aprendida na primeira infância, e o meu crescimento em contacto íntimo com esta cultura levaram-me a privilegiar, desde sempre, a sua música na escolha do repertório lírico. Por outro lado, procurei, nas minhas apresentações, situar a dimensão dramática do acto de cantar em plano idêntico à expressão musical pura. O facto de *La Voix Humaine* requerer, simultaneamente, uma voz de cantora lírica, uma execução musical complexa e um trabalho de actriz revelou-se um desafio suplementar que decidi concretizar com

a colaboração de João Paulo Santos. *La Voix Humaine* de Poulenc, com poucos meios – apenas um pianista e uma cantora em palco – apresentou-se como uma obra facilmente exequível do ponto de vista da produção, possibilitando mesmo alguma digressão, tendo sido apresentada, até hoje, no Teatro S. Luiz, em Lisboa, a 3, 5, 7, e 11 de Novembro de 2016 e no Teatro Viriato, em Viseu, a 4 de Novembro de 2017.

La Voix Humaine de Cocteau e Poulenc já foi amplamente analisada enquanto texto, enquanto partitura, no seu contexto histórico e por intermédio dos seus autores e primeiros intérpretes, que nos deixaram entrevistas, notas, diários e correspondência. Foi alvo de vários trabalhos académicos, tanto na sua vertente teatral como operática, dos quais apenas nomearei alguns (Beard, 2000; Ehrlich, 2012; Ly, 2015; Pereira, 2007; Pimenta, 2011) bem como de inúmeras publicações de apoio a apresentações e discografias. Consequentemente, não será meu objectivo efectuar uma análise da obra do ponto de vista historiográfico, musicológico ou dramaturgico, mas partir da minha experiência de cantora – assumindo voluntariamente, também, a posição de aluna – para complementar o olhar da pedagoga e encontrar o tema do cantor, estudando-o de maneira holística enquanto ser *humano* que usa o seu primeiro sentido comunicativo para evoluir numa profissão artística que o obriga a um contínuo trabalho em múltiplas frentes. Parafraseando Cocteau (2015), que apelidou a sua obra de *Pretexto para uma actriz*, usarei a ópera de Poulenc como um *pre-texto*, um ponto de partida para uma reflexão teórica sobre a construção das competências do cantor. Não apresento, então, uma tese enquanto texto de curadoria de arte, de história ou de filosofia da arte, ou enquanto autocrítica dos próprios processos artísticos: a presente reflexão teórica não será um suporte para o entendimento do espectáculo, nem uma reflexão apenas justaposta a este, mas um reflexo da vivência da minha tripla actividade quotidiana de cantora-*performer*, professora e terapeuta manual a partir da obra *La Voix Humaine*, para aprofundar e questionar alguns processos, sucessos e zonas de sombra da minha profissão. Assim, a análise da experiência e do processo criativo do espectáculo complementarà a discussão pedagógica fornecendo a perspectiva de cantora para complementar o olhar da pedagoga.

A peça *La Voix Humaine* põe em cena uma única pessoa, um ser humano feminino sem nome (*Elle*), que representa «uma mulher medíocre» (Cocteau, 1958, 2015), uma voz solitária em ruptura. Surge, já patente no seu título, uma figura *sonora* central, mas *humana* (Pimenta, 2014; Bragança de Miranda, 2011; Poulenc, 2011) que ecoa o fundamento teórico oriundo da minha vivência de cantora e pedagoga: o factor *humano* na voz cantada. Terei a ocasião de expor em maior detalhe as temáticas da obra e os

conceitos de base da feitura do espectáculo no primeiro capítulo desta dissertação¹⁷, bem como questões e reflexões extraídas de diários de ensaios (apresentados em anexo), com o objectivo de partilhar a vivência de um cantor lírico no seu trajecto de preparação. Referirei de que forma o projecto partiu dos dois músicos em cena e como a dramaturgia se organizou a partir da componente musical, e explicarei o propósito de trazer a ópera para um espaço pequeno, quebrando a formalidade que lhe é tradicionalmente associada, para aproximar o espectador não apenas da figura em palco, mas também do acto *natural* de um cantar não amplificado, com uma interpretação filmada em tempo real, projectada em ecrã gigante e secundada por uma legendagem simultânea de forma a permitir ao espectador o acesso à riqueza do texto de Cocteau. A dialéctica entre a figura solitária em palco e o seu espelho de projecções a preto e branco reforçaram essa procura essencial para mostrar e, sobretudo, fazer ouvir e sentir uma *humanidade* próxima, um pouco ao jeito de Rancière (2010, pp. 10, 14, 19) quando escreve, no seu *Espectador emancipado*, que «o que o homem contempla no espectáculo é a actividade que lhe foi roubada, a sua própria essência, tornada estranha, virada contra ele». A proposta teórica que presidiu à feitura de *La Voix Humaine* foi que a componente sonora do canto, a voz *em si*, pudesse talvez superar «o abismo radical» que separa o *performer* do espectador, chamando este último a um papel mais «activo» pela estranheza da expressão cantada, para oferecer «um teatro sem espectadores no qual quem assiste aprenda (...) em vez de ser um *voyeur* passivo».

O triplo desafio de montar o projecto, dirigir uma equipa e executar a obra revelou-se um trabalho de pesquisa digno de um projecto de doutoramento, no sentido de me ter confrontado com um desconhecido sobre o qual tenho, agora, o ensejo de reflectir, nomeadamente sobre o papel do intérprete nas parcerias de criação (Levac 2006, Miller 2011), relativamente inovador no mundo da ópera em Portugal. Estabelecendo ligações entre diferentes esferas artísticas, o espectáculo assumiu características próprias, situando-se no cruzamento do canto lírico, das artes performativas e da imagem em movimento. A proposta sublinhou a personagem central: *uma voz*, talvez mais *humana* porque cantada, assumidamente fora do registo naturalista pelo envolvimento físico e emotivo da expressão musical, quiçá figurando o caminho eterno do cantor, o seu diálogo consigo mesmo e a sua nudez frente aos outros.

¹⁷ Cf. Acto I, p. 55.

Concertante

«Barthes reclama o direito a (...) uma pesquisa que aceita comprometer-se com o afecto do pesquisador, sem, no entanto, cair na confissão ou no egotismo (...) para permitir que a fantasia tome consciência de si mesma e conheça a expansão de uma pesquisa.»
(Coste, 2003, p. XXXII)

A presente tese seguirá os passos da Investigação em Artes para integrar as regras necessárias a expor as reflexões que nasceram da minha prática de artista frente à comunidade científica. Do ponto de vista metodológico, assumo uma postura de artista-professora-investigadora. A epistemologia da minha investigação apresenta analogias com a corrente da análise qualitativa, baseada numa experiência subjectiva utilizada por investigações em Ciências Humanas (Paillé, Mucchielli, 2004). Uma tal reflexão, na qual o investigador está no centro do seu estudo e interroga o significado da sua experiência, tenta compreender um fenómeno vivido pelo investigador e por isso poder-se-á dizer de inspiração fenomenológica e heurística (Moustakas, 1990). Motivada pela curiosidade de, em primeiro lugar, conhecer e compreender os processos oriundos da minha própria vivência – com a esperança de que possam vir a ser úteis a terceiros – apoiar-me-ei numa abordagem essencialmente autobiográfica, que se inclui numa pesquisa do tipo *art-based research*, (Elkins, 2015; McNiff, 2007; Romanyshyn, 2013). Enquanto artista-investigadora, sempre em confronto com vários autores, irei procurar, primeiramente, descrever experiências nascidas da minha prática artística¹⁸, em seguida analisá-las, para as comunicar de modo generalizado e transformá-las em «símbolo cognitivo» (Goodman, 1976, 1995). Escolho apresentar a minha investigação na primeira pessoa (Vermersch, 2010), não por excesso de egologia, mas para partilhar o meu envolvimento pessoal neste projecto de pesquisa e assumir a parte de mim própria que vou ter de confrontar ao investigar o desenvolvimento do cantor e os vários processos pedagógicos em jogo. A partir do seu testemunho, o artista-professor-investigador apenas tenta pôr em comum os resultados que pode experienciar. Com esse intuito, aproximo-me dos metodólogos que se pesquisam a si próprios, enquanto corpos que sentem e pensam (Andrieu, 2011; Bois, 2007, 2001; Varela, 1991).

Na intersecção da postura de quem executa e se revela, com a prática de quem escuta e aconselha, adopto ainda, na presente investigação, um terceiro ponto de vista, por demais difícil: procurar objectivar e descrever a minha experiência subjectiva de pesquisadora múltipla. Escreve o investigador José Quaresma (2010, p.282) que uma

¹⁸ Com a ajuda de vários *Diários de Investigação*, facultados em Anexo. Cf. Prólogo, p. 40.

investigação em artes vive «a duplicidade de pretender ser determinado sobre o que é indeterminado, a ambivalência de construir *logos* sobre o que é *análogos*». Assumo, então, o ponto de vista da artista-professora-investigadora, para procurar comunicar ambas as dimensões, sensível e cognitiva, da acção artística e pedagógica vivida. Compreender, em diálogo com a tradição e as pesquisas actuais, os próprios mecanismos de aquisição e transmissão de competências e de relação com a profissão parece-me pertinente e inovador no processo de construção de um método enquanto fonte de lucidez e de autonomia.

Cadência

«O que vale para a escrita e a relação amorosa vale também para a vida: só vale a pena na medida em que se ignora como terminará».
Foucault (2004, p. 294)

Tenho a consciência de abordar um tema abrangente, do qual poderei apenas aflorar as várias facetas, não tencionando, por se tratar do tema do ser humano em crescimento, estudá-las de forma exaustiva. Parto da hipótese teórica de que *a voz humana*, gémea de nós, que emana da nossa essência, seja aquela que se revela na pureza do som cantado, remetendo-nos para a inconfundível originalidade de cada um. Escreve o pedagogo Peter Harrison (2006, p. 230) que «aspirar a uma voz cantada equilibrada é aspirar a sermos nós mesmos, acrescentando a possibilidade de explorar e fazer reconhecer a paisagem da emoção e da alma da experiência humana em geral»¹⁹. Observarei, em conjunto com outros autores, como o seu desenvolvimento inicia um caminho de transformação consciente e autónomo. As temáticas que apresentarei aproximam-se do que enuncia e que escolho apelidar *viagem de formação* do cantor, ou *Bildung*, no sentido romântico do termo. A construção de uma técnica vocal, num sentido mais lato, revelar-se-ia, então, caminho do cantor enquanto ser humano sensível, criativo e reflexivo, excedendo o desenvolvimento físico ou um treino de habilidades circenses que permite uma rápida inserção na profissão pela correcção de uma execução ou a adequação a cânones. Um propósito profissional poderá, nesses casos, transformar-se num itinerário de preparação e de exploração de si mesmo enquanto instrumento musical, numa autoformação enquanto pessoa humana, que actualiza potencialidades físicas,

¹⁹ Aspiring to a balanced singing voice is aspiring at being oneself, with the added possibility of exploring and bringing to recognition the emotional and soulful landscape of the human experience at large.
Traduções minhas.

perceptivas, expressivas, cognitivas e emocionais, realizando um alargamento da consciência pela vontade de comunicar a outros um som humano, a beleza de uma melodia, a profundidade de um texto.

O cantor a caminho será então aquele que conjugar um cogito vocal, transformando a sua experiência numa eterna aprendizagem. Talvez esse cantor, que busca uma via de autonomia por intermédio da beleza do som, ao tornar-se sujeito responsável no desenvolvimento do seu instrumento vocal – ou seja, de si-próprio – possa igualmente vir a ser um cantor «moral» no sentido kantiano, se o trabalho estético não procurar apenas uma expressão de si, mas uma orientação do certo e do errado, revelando, em liberdade, o equilíbrio entre a experiência e a ideia, o indivíduo e o mundo, o objecto e o sujeito.

Prólogo

«A escrita não está ao serviço de um pensamento (...) representa realmente o mergulho do escritor na opacidade viscosa que descreve.»
(Barthes, 1953, p. 73)

1. Objectivos, questão central, metodologia e estrutura da investigação

Os pontos de partida desta pesquisa nasceram, como já adiantei, de várias interrogações encontradas ao longo do meu percurso. A perspectiva da cantora que questiona o seu próprio desempenho a partir da experiência de montagem da ópera *La Voix Humaine* cruzará o pensamento da pedagoga que tenta orientar o som da voz do seu aluno, com o objectivo de identificar percursos, disposições e estratégias. Abordarei dificuldades e soluções para estabelecer o quadro e os limites de uma discussão teórico-prática sobre o ensino do canto, as aprendizagens e a manutenção da voz do cantor, e reflectir sobre a sua contínua viagem de formação enquanto pessoa e artista.

Com vista a abarcar um tão amplo campo de reflexão, decidi formular a questão central da investigação de uma forma aberta e aparentemente paradoxal:

Como se ensina, desenvolve e consolida algo que é tão natural e humano como a voz cantada?

Para os objectivos enunciados, considereei ser preferível sondar o trabalho de pesquisadores da minha área, cruzando-o com a minha própria experiência profissional, a basear-me em entrevistas que, de todas as formas, iriam igualmente reflectir uma pequena e pouco variada amostra populacional. Ao longo dos primeiros anos da minha pesquisa, elaborei *vários diários*, onde fui anotando interrogações, zonas de desconforto, estratégias e processos de mudança vividos por mim, enquanto cantora e professora, e que serão apresentados em anexo, integralmente. Excertos destas reflexões serão inseridos no corpo de texto *em itálico* no decorrer da reflexão teórica. Como complemento deste estudo, usei igualmente um pequeno questionário, que elaborei apenas para definir temas e direcções. Este questionário foi respondido em Londres, na ocasião do Curso da *Guildhall School of Music and Drama*, «*Singing and Teaching Singing*» em Julho de 2016, por uma população de dezoito alunos e professores de idades compreendidas entre os 18 e os 65 anos e de nacionalidades variadas (Anexo 2).

Escolhi, voluntariamente, não apresentar um *estado da arte* isolado dos resultados da pesquisa prática, mas integrá-lo ao longo dos quatro capítulos da dissertação, tema a tema, cruzando a recolha bibliográfica com as observações recolhidas na montagem da *La Voix Humaine* e na relação quotidiana com os alunos. Assim, num propósito de realizar um verdadeiro movimento *teórico-prático* de investigação em artes – talvez particular, mas também inovador – poderei abordar os quatro temas principais deste estudo, justapondo experiência a reflexão, num constante diálogo interdisciplinar com estudiosos que se ocuparam tanto da obra de Poulenc/Cocteau como da vivência, da pedagogia, da aprendizagem e das dificuldades do cantor. Desta forma, a investigação ir-se-á deslocando, passando da experiência pessoal para o questionamento teórico, num exercício de pensar em paralelo com os ensaios musicais e cénicos, o ensino, a terapia corporal e a escrita.

Organizei metodologicamente a minha exposição ao longo de quatro eixos temáticos apresentados, em analogia com a ópera, numa estrutura em 4 Actos:

No primeiro acto, «*La Voix Humaine*, análise do objecto prático», irei expor a minha experiência de cantora na preparação e execução do objecto prático que já tive a ocasião de apresentar: efectuarei primeiramente uma breve contextualização do texto dramático de Cocteau e da ópera de Poulenc (Machart, 1993; Ly, 2015; Poulenc, 1999), sublinhando em seguida as temáticas essenciais à abordagem interpretativa do projecto e delineando as bases fundadoras da compreensão da obra e a sua experiência (Cocteau, 1958; Duval, 1983; Ehrlich, 2012; Lacombe, 2013). Descreverei como o processo de escrita da ópera, em diálogo constante com o libretista Jean Cocteau e a cantora Denise Duval, ecoou o processo de montagem da nossa produção e as várias etapas da construção da personagem e das interpretações musical e cénica, que privilegiou a figura do intérprete criador (Levac, 2006; Miller, 2011) e uma parceria no processo criativo (Beyerlein, M. M., Beyerlein, S. T., Kennedy 2006; Goebbels 2013).

No pequeno «*Intermezzo* filosófico», tentarei definir uma *voz* natural, contrapondo vários sentidos da palavra natureza, oriundos de várias filosofias, que possam trazer luz ao fenómeno vocal e a alguns dos seus questionamentos pedagógicos: natureza enquanto força superior, força oculta, ordem, princípio de movimento ou unidade das faculdades (Aristóteles, 2011; Descartes, 1987; Hanslick, 2002; Kant, 1992;

Nietzsche, 2005; Platão, 2011, 2012; Rousseau, 1995; Schelling, 1978; Schopenhauer 2001).

No segundo acto, «Pedagogias», procurarei elaborar uma reflexão diferenciada sobre os processos educativos do ensino do canto, reflectindo sobre as políticas escolares e a relação aluno/professor (Barthes, 1975, 1977, 2003; Combeau, 2002; Harrison, 2006, Steiner, 2011). Analisar as pedagogias vocais nos seus processos de passagem de um testemunho por demais pessoal parece-me o primeiro passo a executar para me aproximar dessa compreensão. Identifico algumas metodologias actuais, do treino vocal voluntário ao trabalho perceptivo, à imitação ou à compreensão dos mecanismos fisiológicos, e como diferentes autores opinam diversamente sobre a pertinência de pensar o canto, ouvir, sentir, repetir mimeticamente ou utilizar imagens metafóricas (Blivet, 1999; Chapman, 2012, 2017; Cornut, 2002; Falkner, 1994; Harrison, 2006, 2014; Miller, 2011; Tomatis, 1987, 1990). Interrogando e revisitando dualismos incorporados (ouvir/sentir, informação científica/subjectividade sensorial, espontaneidade do corpo/compreensão, dotes naturais/aquisições, técnica/emoção artística, emoção/entendimento), procurarei entender o desenvolvimento das competências necessárias à emissão da voz cantada, que visa, simultaneamente, os planos da espontaneidade e da perícia. Interrogarei os limites do acompanhamento e da autonomia e a construção de uma via de responsabilização (Bois, 2006, 2007, 2009; Chapman, 2012, 2017; Harrison, 2006, 2014; McCarthy, 2012, 2017; Miller, 2011) numa profissão que, como veremos, reflecte uma partilha íntima e uma exposição ao outro.

No terceiro acto, «Aprendizagens», abordarei a construção da voz humana do cantor, nas suas competências físicas, emocionais e psíquicas. Para entender melhor uma profissão que habitualmente é identificada com um talento, julgo necessário questionar o lugar das aptidões inatas e dos processos de desenvolvimento, sejam eles físicos, perceptivos, atencionais ou reflexivos. Reflectirei sobre a aprendizagem pela experiência, sobre o papel da atenção, da linguagem e da consciência de si (Alquié, 1966; Bourassa, Serre e Ross, 1999; Courtois e Pineau, 1991; Courraud, 2002; Larrosa, 2002; Mezirow, 1991, 1994; Vygotski 2014). Interrogarei em seguida, a relação que o cantor estabelece com o seu instrumento musical, ou seja, o seu corpo e, apresentarei as práticas corporais tradicionais a que os alunos recorrem amiúde (Blades-Zeller, 2003; Bourdat, 1996; Chapman, 2012, 2017; Harrison, 2006; Miller, 2011). Procurarei igualmente

compreender o desenvolvimento perceptivo, no sentido de discernir e de escolher certas acções e informações que emanam do próprio corpo, em detrimento de outras (Merleau-Ponty, 1999). Será igualmente necessário pesquisar o lugar dos processos emotivos, da atenção e das componentes não voluntárias que regem o acto de cantar, dos mecanismos da reflexão e da espontaneidade expressiva (Berger, 2005; Bois, 2007; Marshall, 2001; Parente, 2016; Wilfart, 1994), e as suas conexões com a atenção, bem como a procura da presença em palco (Grotowski, 1980; Stanislavski, 1981; Paxton, 1993).

No quarto acto, «A viagem de formação do cantor», procurarei estudar os mecanismos envolvidos não apenas na passagem do testemunho artístico, mas também na consolidação das aprendizagens do cantor e no embate com as variações quotidianas que afectam a excelência da sua prestação vocal, questionando a possibilidade de um caminho de autonomia. Interrogo a manutenção da saúde vocal do cantor lírico, abordando a influência do *stress* e das emoções nos processos performativos e na eficiência fisiológica do instrumento vocal (Harrison, 2006; Pugh, 2016; Sataloff, 2006). Após a apresentação de algumas disciplinas de equilibração (Bois, 2006; Koch, 2012; Noël, 2001; Porges, 2012; Quéré, 2009), esboçarei algumas considerações sobre a viagem de formação do cantor na constante procura de um equilíbrio físico e psíquico; termino reflectindo sobre as consequências humanas de um trabalho sobre a voz (Harrison, 2006; Newham, 1993; Porges, 2012; Smith, 2007; Tomatis, 1987; Wilfart 1994).

Em complemento ao corpo principal da tese, acrescentarei vários anexos, que reflectem a faceta prática desta pesquisa, e cujos extractos serão inseridos no texto:

O Anexo 1, *Diário de alunos*, consiste em notas pedagógicas, que apresentarei como estudos de caso, onde descrevo problemáticas dos alunos e estratégias aplicadas. No Anexo 2, figura o questionário anteriormente apresentado, respondido, na ocasião do Curso da *Guildhall School of Music and Drama*, «*Singing and Teaching Singing*» em Julho de 2016. Os seguintes anexos acompanharam os ensaios da ópera: no Anexo 3 (*Diário de pesquisa, voz e corpo*), anotei experiências várias de exploração do instrumento vocal; o Anexo 4 (*Diário de ensaios*) e o Anexo 5 (*Texto, réplicas e comentários interpretativos*) reúnem a construção da personagem e da peça musical, a dramaturgia e interpretação musical da ópera, condensando o diálogo com o director musical; os Anexos 6 (*Cenário e movimento*) e 7 (*Movimentação*) registaram o trabalho final de evolução no palco. Apresentarei igualmente a minha própria tradução do texto

francês, elaborada para a legendagem, no Anexo 8 e as folhas de sala dos espectáculos no Teatro S. Luiz e no Teatro Viriato, no Anexo 9.

Entre a feitura do espectáculo, o quotidiano da pedagogia e a pesquisa teórica, procurarei, então, tecer um diálogo sobre a experiência de cantar, num debate com os teóricos da especialidade, para interrogar as propostas pedagógicas vigentes, estudar a viagem de formação do cantor na aquisição e manutenção das suas competências. No entanto, antes de começar, gostaria de abrir um pequeno parêntesis para poder com segurança partilhar a minha experiência particular com a comunidade científica, e explicitar mais profundamente a fundamentação epistemológica de *art-based research* que prevaleceu neste estudo.

2. Investigação em artes: uma tarefa absurda?²⁰

«Toda a enunciação supõe o seu próprio sujeito, quer esse sujeito se exprima de um modo aparentemente directo, dizendo eu, ou indirecto, designando-se como ele, ou nulo, recorrendo a expressões impessoais (...) Destas formas, a mais capciosa é a forma privativa, precisamente aquela que é geralmente praticada no discurso científico, de que o cientista se exclui por preocupação de objectividade (...) de modo que a objectividade ao nível do discurso – nível fatal, é preciso não o esquecer – é um imaginário como qualquer outro (...) só a escrita tem a possibilidade de eliminar a má-fé ligada a toda a linguagem que se ignora.»
(Barthes, 1987, p. 16)

A designação Investigação em Arte, ou em Artes, inscreve-se numa extensa tradição de discursos sobre a criação artística, como, por exemplo, a filosofia da arte, a história de arte ou a crítica de arte. Uma discussão sobre o Gosto e a Beleza, a fundamentação de uma obra, a definição dos seus pressupostos técnicos ou do seu enquadramento num período histórico distinguem-se, no entanto, da investigação em artes: apesar de necessariamente se apoiar nessas várias fontes de pensamento, uma tal pesquisa parte da experiência artística para elaborar conceitos que definem ou explicam um processo criativo que só o próprio vivencia e procura conhecer com acuidade. O investigador Shaun McNiff (2007, p. 39), que se ocupou longamente do que chamou *art-based research*, considera que o artista é soberano e insubstituível na acção artística, portanto também, consequentemente, na sua própria teorização. Para entender os

²⁰ Este texto foi publicado na recolha *Investigação em Artes e Absurdo*, coord. Quaresma, J. (2016). ESTC, University of Auckland, Creative Arts and Industries.

processos que regem a sua arte irá utilizar «diferentes maneiras de investigação», por terem «a capacidade de se informar umas às outras e de ajudar o investigador a construir um estudo que sirva o melhor possível a questão concreta²¹».

Examinar a natureza da experiência artística de forma directa para, em objectividade, entender um processo próprio poderá, a meu ver, complementar pesquisas baseadas noutros métodos que analisam as experiências de outrem. Uma pesquisa sobre os processos envolvidos no acto de cantar legitima, conseqüentemente, uma postura de investigação heurística, na primeira pessoa, na qual o investigador, enquanto artista-professor, está no centro do seu estudo.

Investigação heurística na primeira pessoa

«De quem e de quê poderei dizer: “conheço isto!”
Este coração em mim, este sim, posso vivenciá-lo e ajuízo que existe.
Aí termina toda a minha ciência, o resto é construção.»²²
(Camus, 1942, p. 36)

A investigação em artes apresenta analogias com a corrente da análise qualitativa, baseada numa experiência subjectiva, utilizada em Ciências Humanas (Paillé, Mucchielli, 2004, p. 211) e definida como «um movimento discursivo e significativo de reformulação, de explicitação ou de teorização de um testemunho, de uma experiência ou de um fenómeno²³». De um ponto de vista epistemológico, o facto de o investigador recorrer à expressão da sua própria experiência justifica o uso do *Eu* em investigação artística. Esta posição enquadra-se igualmente na investigação heurística definida por Moustakas (1990, p. 9) como «um processo de pesquisa interna pelo qual o sujeito descobre a natureza e o significado da sua experiência», no qual «o investigador está presente durante todo o processo²⁴». Nesta linha de pensamento, o psico-fenomenologista Vermersch (2010, p. 3) introduz o termo *pesquisa na primeira pessoa* para validar uma informação oriunda do próprio, descrevendo-a como «uma investigação que toma em consideração o ponto de vista do sujeito e procura *informar-se* daquilo que ele *viveu*, segundo ele». Por outras palavras, os dados apresentados pelo investigador reflectem

²¹ All of the different ways of inquiry have the ability to inform one another and help the researcher design a study that best serves the particular issue.

²² De qui et de quoi puis- je dire : «je connais cela !» Ce cœur en moi, je puis l'éprouver et je juge qu'il existe. Là s'arrête toute ma science, le reste est construction.

²³ L'analyse qualitative est une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène.

²⁴ A process of internal search through which one discovers the nature and meaning of experience (...) The self of the researcher is present throughout the process. Traduções minhas.

apenas uma forma particular de perceber e entender um dado problema e não necessariamente «uma verdade *a priori*»²⁵. Uma tal reflexão procura compreender o fenómeno vivido pelo investigador e por isso poder-se-á incluir numa pesquisa do tipo *art-based research*, que McNiff (2007, p. 29) descreve como «um uso sistemático do processo artístico, do fazer concreto das expressões artísticas», e enquanto «meio essencial para os investigadores compreenderem e examinarem a experiência»²⁶.

Se uma pesquisa nas ciências exactas requer necessariamente preparação, incubação, iluminação e verificação – métodos epistemológicos que caracterizam o método científico em geral – esses serão igualmente imprescindíveis na investigação artística. Neste caso, o próprio artista é chamado a exercer um esforço conceptual sobre o *fazer* da sua arte, interligando a execução da obra com uma reflexão sobre a mesma, num retorno sobre si que não deixa de apresentar dificuldades.

Se, para além de criar, o artista quiser interrogar-se sobre a sua prática, necessita de construir um espaço de argumentação, com o suporte de pontos de vista de filósofos ou especialistas científicos que possam contribuir para a compreensão dos seus processos subjectivos. Esta ética da argumentação é necessária na investigação em arte: ao sentir e cumprir a obra a partir de si, procede-se a um acto de identificação necessário ao seu entendimento. Tomando a liberdade de me apropriar da linguagem de Adorno (2002), direi que a necessidade de nos adentrarmos na obra artística sugere a adaptação ao seu «jargão», mantendo-se o mais próximo possível da experiência vivida, de forma a torná-la comunicável.

Que propõem os epistemólogos ao artista que empreende um tal caminho, artístico, académico e pessoal? Jogando com as palavras inglesas (*re-search*), Robert Romanyshyn (2013, p. 4) descreve o processo como um «procurar de novo algo que já nos possuiu anteriormente, algo que já conhecemos, mesmo que de forma ténue, e que esquecemos»²⁷. Sugere uma motivação central que perdure na produção artística, acompanhada de reflexão: Dionísio e Apolo, teorizar sem delimitar os impulsos criativos, sem exercer juízos teóricos, procurando uma validação, mas sobretudo uma explicitação. Da esfera do entendimento deverão emergir as categorias susceptíveis de constituir

²⁵ Les recherches prenant en compte le point de vue du sujet, visent à *s'informer* de ce qu'il a *vécu* selon lui (...) ce n'est pas réputé être la vérité *a priori*. Itálicos originais.

²⁶ Art-based research can be defined as the systematic use of the artistic process, the actual making of artistic expressions (...), as a primary way of understanding and examining experience by researchers.

²⁷ Re-search, a searching again, for something that has already made its claim upon us, something we have already known, however dimly, but have forgotten. Traduções minhas.

a ordenação necessária a uma comunicabilidade eficaz da esfera sensível. O artista deverá então sobrevoar o próprio trabalho para procurar o que não está a ser revelado, adoptando uma distanciação brechtiana²⁸ e um deslocamento dos seus pontos de vista habituais, e descrever um processo nascido da prática artística para a comunicar de modo generalizado e transformá-lo em «símbolo cognitivo» (Goodman, 1976, 1995). Este trabalho do conceito poderá testemunhar, nas palavras de Ricoeur (1976), o «excesso de sentido» presente em toda a experiência artística.

No estudo que decidi empreender, devo então adoptar um desdobramento enquanto artista-investigadora, escolher uma terminologia, procurar um sistema, com etapas rigorosas que possa explicitar e justificar para estabelecer correspondências temáticas entre os dados que for recolhendo e os estudiosos das diversas especialidades. Este propósito, susceptível de fundamentar um testemunho racional sobre uma área historicamente empírica, apresenta, no entanto, várias complexidades.

Fazer ou pensar?

«Tal meditar não pode constranger a arte e o seu devir. Mas este saber meditativo é a preparação preliminar e, por isso, incontornável para o devir da arte. Só um tal saber prepara, para a arte, o espaço para os que criam, o caminho para os que resguardam, o posto.»
(Heidegger, 2014, p. 84)

O historiador da arte, James Elkins (2015, § 13, 47) enuncia catorze razões para desconfiar de uma investigação em artes: considera que «poderia elaborar uma lista da maior parte das práticas artísticas no mundo como exemplos de trabalhos não adaptados a investigações de nível de doutoramento²⁹». Com efeito, o processo criativo é usualmente oposto à reflexividade. Os artistas falam do «olho do furacão» – *the zone*³⁰ para os anglófonos – expressões que descreveriam o emergir dos processos criativos. Esta vivência, emotiva, física ou mesmo inconsciente, é repetidamente referida como um turbilhão da imaginação, por definição inacessível a uma reflexão racional. Consequentemente, não deveria este momento ser deixado intocado na sua pureza, ao abrigo da intervenção de uma «auto reflexibilidade (que) seria inimiga das práticas

²⁸ Este conceito é criado pelo poeta e dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1898– 1956), que propõe uma distanciação entre personagem e espectador para que este seja capaz de reflectir e apreender uma certa lição social.

²⁹ Personally, I would like to enlist most of the world's art practice as example of kinds of work that would not be suited for PHD level research. Traduções minhas.

³⁰ Cf. Acto III, p. 204.

artísticas? ³¹» A consciência do processo é frequentemente tida pelos criadores como impeditiva de uma verdadeira liberdade artística. Expressando o seu pensar comum, Elkins (2015, § 45) sugere que a maioria destes momentos criativos parece escapar a qualquer esforço de conceptualização ou que o seu percurso apenas é conhecido depois de acabada a obra ou a *performance*: «penso que bastantes práticas foram possibilitadas pelo facto de o artista apenas ter uma consciência incompleta do que estava a fazer³²». Por outro lado, a exigência de uma escrita científica utiliza e exige uma linguagem que parece contrariar um pensar artístico.

Que pensar então da tarefa do cantor-investigador que procura entender os seus processos criativos? O cantor descreve amiúde o seu canto como uma experiência que foge ao seu controlo. O carácter expressivo e sensorial da animação vocal contrasta com o desejo de clareza que, ao questionar o efémero, pode petrificar o gesto espontâneo; por outro lado, a essência do acto criativo e comunicativo escapa à sua consciência. «O absurdo» escreve Camus (1942, pp. 39, 72, 73), é a razão lúcida que constata os seus limites». No seu questionamento constante, pelo contacto do inesperado e pela procura do desconhecido, o raciocínio do investigador tenta ser fiel à experiência, mas, absurdamente, apenas encontra a «nostalgia de unidade, um universo disperso e a contradição que os aprisiona³³». A investigação do cantor que estuda o momento da emissão do seu som poderia então ser considerada «absurda», pelo divórcio entre a imediatez da vivência e a racionalização da mesma, e «invariavelmente caracterizada por um calvário de tensões, de lutas, um certo grau de caos e até a destruição de pressupostos acarinhados³⁴» (McNiff, 2007, p. 39). O mote «pensar é morrer», palavras associadas à nossa antiga Ópera de S. Carlos, sugere a mesma contradição entre, neste caso, o acto de cantar e a actividade do pensamento. Terei a ocasião de aprofundar esta posição teórica e as suas implicações.³⁵

Não obstante, basear uma actividade profissional em processos espontâneos será, a meu ver, insuficiente, nomeadamente na elaboração de um projecto pedagógico susceptível de fundamentação: a criação de uma via de autonomia para o cantor parece-me comprometida quando se trata apenas de deixar acontecer *ad aeternam* essa

³¹ Self-reflexivity would have been inimical to the art practice.

³² I think any number of practices have been enabled by the artist's incomplete awareness of what she was doing.

³³ Ma nostalgie d'unité, cet univers dispersé et la contradiction qui les enchaîne.

³⁴ (...) is invariantly characterized by a crucible of tensions, struggles, a certain degree of chaos, and even the destruction of cherished assumptions. Traduções minhas

³⁵ Cf. Acto III, *Denken ist Sterben*, p. 135.

emergência. Tal motivação justifica o esforço «absurdo» de procurar entender os processos e as vivências próprias, para criar uma plataforma de diálogo com outras subjectividades e, igualmente, de confrontar dados pessoais com informação oriunda das várias disciplinas que se ocupam do desenvolvimento humano, como a fisiologia, a psicologia, a pedagogia e a filosofia. O cantor-investigador deveria, no entanto, procurar uma isenção distanciada nos dados que apresenta, para deles poder extrair algum sentido: apenas um estudo fenomenológico dos factos vivenciados e uma subsequente hermenêutica das descrições elaboradas poderá dar ao artista a segurança de poder partilhar uma experiência singular e subjectiva com a comunidade científica.

Interrogar o corpo

«A estética não passa de uma fisiologia aplicada.³⁶»
(Nietzsche, 1877, p. 349)

Para além de se debruçar sobre um processo criativo que jorra no momento musical, o cantor-investigador interroga o seu próprio corpo e, para além deste, sonda o seu canto enquanto som pré-linguístico, comunicação primeira, vibração essencial. Ser-lhe-á, portanto, necessário juntar-se ideológica e metodologicamente aos investigadores que se pesquisam a si próprios, enquanto corpos que sentem e pensam. O filósofo e epistemólogo do corpo, Andrieu (2011, pp. 31, 28, 10) explica que, em tal situação, «o corpo do investigador é simultaneamente lugar de pesquisa, instrumento e alvo privilegiado, na medida em que o objecto da pesquisa não está separado do sujeito que a interroga³⁷». Neste acto de criação, os limites não estão definidos: o investigador é a sua própria investigação, a sua arte é o seu próprio corpo, que, por seu lado, está implicado na sua procura. O pesquisador «pensa a partir do seu próprio corpo pela percepção, pela vivência corporal e pela sua sensibilidade ao meio³⁸». Precisar-se-á, idealmente, de adquirir «uma metodologia imersiva» que lhe permita a proximidade com o objecto da sua pesquisa «sem no entanto torná-lo uma simples projecção narcísica de si-próprio³⁹».

³⁶ L'esthétique n'est en fait qu'une physiologie appliquée.

³⁷ Le corps du chercheur est tout à la fois le siège de la recherche, l'instrument et la cible privilégiée pour autant que l'objet de la recherche n'est pas séparé du sujet qui la cherche.

³⁸ Le chercheur pense depuis son corps par la perception, par le vécu corporel et par sa sensibilité à son environnement.

³⁹ (...) sans pour autant faire de lui la simple projection narcissique du soi. Traduções minhas.

O cantor-investigador procura, pois, reflectir sobre a natureza pragmática da experiência vocal subjectiva, sobre os meios de aceder à mesma e dela extrair sentido. Um tal pensamento implicado, que se propõe estudar o próprio corpo, ou, neste caso, os mecanismos vocais, apresenta indubitavelmente limitações e questionamentos, que poderão ecoar a exigência de rigor de outras pesquisas implicadas. «Como pode o sujeito dizer a verdade sobre si mesmo?», diria Foucault (1990, p. 64; 1990, p. 327; 2010, p. 374). Como pode ele aproximar-se dessa zona de sombra, desse absurdo ponto cego da consciência criativa? «Como é possível que haja sentido a partir da ausência de sentido?». A principal dificuldade reside em discernir e explicitar uma experiência subjectiva. Como consegue o artista investigador desvencilhar-se dos próprios conceitos, da compreensão anterior, das percepções e do mundo incorporado? Como pode ele «bater-se contra as suas familiaridades» e problematizar factos, práticas, pensamentos, para tentar revelar não informações ocultas, mas algo que lhe é próximo e quotidiano? Uma investigação baseada na própria experiência corporal esbarra necessariamente nos limites da consciência perceptiva. Com efeito, o homem reflexivo ou criativo vive muitas vezes na ignorância dos seus processos corporais e apresenta uma real incapacidade de extrair sentido do seu corpo. Os seus hábitos perceptivos condicionam aquilo que pensa conhecer, e consequentemente os momentos de inovação poderão escapar a um reconhecimento e a uma possível reconstituição, como teremos a ocasião de verificar⁴⁰. Pelas palavras de Andrieu (2011, pp. 16, 45), «se o corpo produz os modos cognitivos e perceptivos do investigador é forçoso admitir no entanto que o corpo do investigador não está sempre acessível ao próprio⁴¹». Frente a uma experiência, seja ela quotidiana ou especial, o sujeito apresenta comumente dificuldades em descrever o que vivenciou: «o nosso conhecimento do corpo é muito inferior àquilo que este produz como significação⁴²» escreve o filósofo, e eu acrescentaria que tal facto se verifica, mesmo no caso de um artista treinado a usar o corpo como veículo artístico de comunicação.

Se os dados do corpo do cantor não são sempre acessíveis ao próprio, com maioria de razão poderei dizer que a tarefa se torna ainda mais absurda se este procurar apresentar os seus resultados com alguma distância, considerando-se a partir do exterior, para garantir o rigor da sua pesquisa. Mas será possível uma reflexividade neutra e objectiva

⁴⁰ Cf. Acto III, pp. 161-164.

⁴¹ Le corps produit les modes cognitifs et perceptifs du chercheur, force est cependant d'admettre que le corps du chercheur n'est pas toujours accessible au chercheur lui-même.

⁴² La connaissance de notre corps est bien inférieure à ce que le corps produit comme signification. Traduções minhas.

sobre o nosso próprio corpo? Talvez alvitrasse de novo com Andrieu (2011, p. 18) que um tal «olhar não implicado é uma ilusão epistemológica⁴³»: ao tentar desenvolver uma auto-reflexividade metodológica para extrair sentido das suas experiências, o cantor que se investiga irá limitar-se, por vezes, à identificação daquilo que conhece ou reconhece: o uso *exclusivo* da sua reflexão poderá impedi-lo de considerar as significações não habituais da vivência que se desenrola momento a momento.

O corpo que pensa: pensamento sensível

«Tenho uma palavra a dizer aos que desprezam o corpo. Não lhes peço para mudar de opinião nem de doutrina, mas (para se) desfazerem do seu próprio corpo – o que os tornará mudos. (...) há mais razão no teu corpo que na própria essência da tua sabedoria.»
(Nietzsche, 1980, pp. 39, 40)

Tentar definir tal pesquisa desligando os territórios do sujeito e do objecto poderá ser uma maneira de falsear o problema. Se me voltar para a corrente filosófica da fenomenologia, observo que a relação do sujeito ao seu corpo foi abordada de um ponto de vista distinto. Merleau-Ponty procura discernir a riqueza e o estatuto paradoxal do corpo e sugere que, num qualquer acto de percepção, existe uma promiscuidade, a que chama «quiasma», entre o objecto percebido e o nosso corpo. Para o filósofo, o intelecto humano, no seu conjunto criativo, é na realidade uma composição, ou uma recapitulação de uma criatividade mais profunda já patente ao nível da percepção sensorial, onde o corpo se entrelaça, de forma recíproca, com as coisas que percebe:

«É o corpo que “compreende”. Essa fórmula parecerá absurda se compreender for subsumir um dado sensível a uma ideia e se o corpo for um objecto. Mas justamente o fenómeno do hábito convida-nos a remanejar a nossa noção de “compreender” e a nossa noção de corpo. Compreender é experimentar o acordo entre aquilo que visamos e aquilo que é dado, entre a intenção e a efectuação – e o corpo é nosso ancoradouro num mundo. (...) diz-se que o corpo compreendeu e o hábito está adquirido quando ele se deixou penetrar por uma significação nova, quando assimilou a si um novo núcleo significativo.» (1999, pp. 200, 203)

Se acontece um «quiasma» objecto-sujeito em todo o acto perceptivo, com maioria de razão surge esse quiasma quando o sujeito tenta perceber e compreender *o seu próprio corpo*, ou, neste caso, a sua voz (inerente a este, à sua expressão psicológica,

⁴³ Prétendre occuper la position d'épistémologue du corps pourrait faire croire qu'une métacognition des modèles et des méthodes existerait en soi au prix d'une réflexivité neutre et objective : ce regard non impliqué est une illusion épistémologique. Traduções minhas

e constitutiva da sua existência singular). Absurdo será, então, supor que o uso da *razão pura*, suporte de todo o pensamento científico, possa ser instrumento aplicável para discernir a experiência de compreender um corpo em acção artística. Tal posição apresenta um paralelo com o pensamento do neurocientista cognitivo Francisco Varela (1991, p. 219). Este investigador, a que chamaram o *pai* da neuro-fenomenologia, considera que «a nossa cognição emerge de um plano de fundo de um mundo que se estende para além de nós que não pode ser encontrado sem corporalidade» (*embodiment*). Varela expõe os resultados da sua pesquisa: «quando desviámos a nossa atenção desta circularidade fundamental para seguir apenas o movimento da cognição, chegámos à conclusão que não podemos discernir nenhum assunto subjectivo⁴⁴». Na opinião do neurocientista, qualquer experiência subjectiva, se quer ser compreendida, não deve ser tomada tal e qual, mas sim elaborada e interrogada. No intuito de entender o seu conteúdo, o sujeito não recorre à prática reflexiva e introspectiva apenas, precisando de trabalhar e construir uma relação consigo mesmo que seja ao mesmo tempo física e vivida, «exterior e interior, biológica e fenomenológica⁴⁵», para procurar «ver precisamente o que o seu próprio espírito faz quando o faz⁴⁶» por intermédio de uma actividade de «reflexão incarnada (...) momento a momento⁴⁷». O acesso à consciência de uma experiência não seria então nem imediato nem trivial, mas um verdadeiro mester que necessita um treino de atenção e uma aprendizagem, e que Varela (1991, pp. xv, 21, 29, 117, 247) poderia definir como «método búdico da presença-consciência» (*buddhist method of mindfulness-awareness*). Esta postura aproxima-se do conceito de pensamento sensível de Danis Bois, criador da pedagogia perceptiva⁴⁸, baseada no desenvolvimento da atenção a si mesmo por intermédio do corpo. Para este autor, o acto de perceber corporalmente oferece uma informação, um ensino e um sentido que emergem no momento; Bois (2007, p. 36; 2001, p. 69) chama-lhe «conhecimento imanente» ou «pensamento sensível». Este pensamento não depende de representações já existentes, não nasce de uma reflexão anterior e não é necessariamente oposto ao acto de sentir. Surge como uma dádiva no cerne da experiência corporal, é «um pensamento que se vivencia da mesma maneira que

⁴⁴ (...) our cognition emerges from the background of a world that extends beyond us that cannot be found apart from our embodiment. When we shifted our attention away from this fundamental circularity to follow the movement of cognition alone, we found that we could discern no subjective ground.

⁴⁵ As both outer and inner, biological and phenomenological.

⁴⁶ (...) to see in a precise fashion what the mind is doing (...) its restless perpetual grasping (...) moment to moment.

⁴⁷ Embodied reflection. Traduções minhas.

⁴⁸ Cf. Intermezzo filosófico p. 102 e Acto III pp. 190-203.

a sensação se pensa⁴⁹». Este autor explica-nos: «ir ao encontro da matéria do corpo, é reencontrar a possibilidade de um pensamento perceptivo que introduz dados sensíveis na actividade reflexiva.⁵⁰» Terei a ocasião de regressar a este autor.

Por ora, considero necessário um esforço de abolição da dicotomia corpo e espírito, paixão e razão, para poder encetar uma investigação em arte e tentar identificar o que escapa à razão pura. Talvez ainda, como escreve Hanna Arendt (2013, p. 282) nos espante um pouco «a ideia de um pensar apaixonado, onde o Pensar e o Estar-Vivo se tornam um». Como via de saída, frente à aparente contradição do seu propósito, o cantor-investigador poderá então partir do corpo – o seu instrumento vocal – não enquanto objecto de conhecimento, mas enquanto *método* de conhecimento. «O acesso ao corpo do artista, do investigador ou do cientista, é possível desde que a atenção analise menos a elaboração consciente do discurso que os seus ritmos, imagens e sensações⁵¹», esclarece Andrieu (2011, p. 54). Talvez esta forma de conhecimento se aproxime do que as artes performativas chamam «trabalho da presença» (expressão que traduz de forma incompleta o termo anglo-saxão *awareness*), e que tem o sentido de esforço sustentado pelo sujeito na elaboração de uma relação de intimidade sensorial e de imediatez consciente consigo mesmo.

Resistir, descrever, criar

«Porque as verdades que a inteligência captura claramente no mundo da luz plena têm algo de menos profundo, de menos necessário, que aquelas que a vida nos comunicou à nossa revelia sob a forma de uma impressão, material porque entrou pelos nossos sentidos, mas da qual podemos extrair o espírito.»⁵²
(Proust, 1954, p. 235)

Que propõe a fenomenologia no estudo dos fenómenos perceptivos subjectivos? Merleau-Ponty afirma que «o real deve ser descrito, não construído ou constituído», e que não pode «assimilar a percepção às sínteses que são da ordem do juízo, dos actos ou da predicação» (1999, p. 5). Se a razão é apenas uma ínfima parte de toda a reflexão, se não consegue abarcar os mecanismos contraditórios e o salto para o irracional de toda

⁴⁹ (...) la pensée s'éprouve de la même façon que le ressenti se pense.

⁵⁰ Aller à la rencontre de la chair du corps, c'est retrouver la possibilité d'une pensée perceptive introduisant des données sensibles dans l'activité réflexive.

⁵¹ L'accès au corps vécu de l'artiste, du chercheur ou du savant est possible dès lors que l'attention analyse moins l'élaboration consciente du discours que ses rythmes, ses images et ses sensations.

⁵² Car les vérités que l'intelligence saisit directement à claire-voie dans le monde de la pleine lumière ont quelque chose de moins profond, de moins nécessaire que celles que la vie nous a malgré nous communiquées en une impression, matérielle parce qu'elle est entrée par nos sens, mais dont nous pouvons dégager l'esprit. Traduções minhas.

a expressão física e emocional de cariz criativo, pensar sobre a arte que jorra no momento de um corpo-instrumento sonoro deverá então afastar-se de uma procura exclusivamente reflexiva para encontrar uma forma de pensamento sensível susceptível de desencobrir «a realidade como nós a sentimos e que difere tanto daquilo que acreditamos⁵³», como escreve Proust (1954, p. 238) em *Le temps retrouvé*. O necessário *desenvolver de uma atenção a si mesmo*, ou de uma *presença* que permita uma *descrição* cujas informações não façam parte do conhecimento anterior parece-me uma possibilidade frente ao absurdo da tarefa de investigação da voz cantada:

«Pensar, não é unificar, tornar familiar a aparência sob a face de um grande princípio. Pensar é reaprender a ver, dirigir a sua consciência, fazer de cada imagem um lugar privilegiado (...) Dito de outra forma, a fenomenologia recusa explicar o mundo; quer apenas ser uma descrição do vivido. Encontra-se aqui com o pensamento absurdo na sua afirmação inicial de que não existe uma verdade, mas apenas verdades. É a consciência que a esclarece pela atenção que lhe concede. A consciência não forma o objecto de conhecimento, mas apenas o fixa, ela é o acto de atenção (...) Descrever, tal é a última ambição do pensamento absurdo (...) a explicação é vã, mas a sensação fica e, com ela, os chamamentos incessantes de um universo inesgotável em quantidade. Percebemos aqui o lugar da obra de arte.»⁵⁴ (Camus, 1942, pp. 65, 131)

E numa reviravolta (absurda) da minha própria exposição, encontro aqui a obra de arte como única possibilidade de descrever o mundo indecifrável aos mecanismos racionais, na qual o homem insiste e pela qual resiste, sem procurar nada e sabendo que não obterá nada. Se, no raciocínio absurdo, o artista «trabalha e cria para nada⁵⁵», deve criar como fim em si, para exprimir o inexprimível, para «dar cor ao vazio⁵⁶», sem tentar escapar ao seu destino de homem absurdo que «não faz nada para a eternidade⁵⁷» (Camus, 1942, pp. 65, 154, 157), por maioria de razão poderá considerar a sua investigação como um processo em curso, sem esperar encontrar explicação para uma totalidade ou alguma vez conciliar o fazer e o processo de fazer: «todo o pensamento que renuncia à unidade exalta

⁵³ (...) la réalité que nous avons sentie et qui diffère tellement de ce que nous croyons.

⁵⁴ Penser, ce n'est pas unifier, rendre familière l'apparence sous le visage d'un grand principe. Penser c'est réapprendre à voir, diriger sa conscience, faire de chaque image un lieu privilégié (...) Autrement dit, la phénoménologie se refuse à expliquer le monde, elle veut être seulement une description du vécu. Elle rejoint la pensée absurde dans son affirmation initiale qu'il n'est point de vérité, mais seulement des vérités. C'est la conscience qui l'éclaire par l'attention quelle lui prête. La conscience ne forme pas l'objet de sa connaissance, elle fixe seulement, elle est l'acte d'attention (...) Décrire, telle est la dernière ambition d'une pensée absurde (...) l'explication est vaine, mais la sensation reste et, avec elle, les appels incessants d'un univers inépuisable en quantité. On comprend ici la place de l'œuvre d'art.

⁵⁵ Travailler et créer « pour rien ».

⁵⁶ Il doit donner au vide ses couleurs.

⁵⁷ Qu'est-ce que l'homme absurde ? Celui qui, sans le nier, ne fait rien pour l'éternel. Traduções minhas.

a diversidade, e a diversidade é o lugar da arte⁵⁸». Se a sua resistência em procurar entender e descrever se comparar ao seu acto criador, assim irá expor-se com falhanços, sem pretender unificar, provar teorias ou apresentar uma totalidade, apenas para dar testemunho de uma experiência e partilhar interrogações.

O objectivo de toda investigação será compreender, mesmo que só um pouco, aquilo que se ama, o que é diferente de defender pontos de vista ou apresentar verdades. Ficar neste propósito de seriedade entre o que se sabe e o que não se sabe, a experiência e os limites, as perspectivas habituais e o sentimento de incompetência face ao desconhecido, poderá dar origem a uma escrita artística, «uma escrita descontínua que não se percebesse como sendo uma escrita» (Foucault, 2000, p. 306), que se escreva como uma melodia, enquanto arte que expõe particularidades e talvez, mesmo assim, pertinente cientificamente.

«Saber manter-se sobre essa aresta vertiginosa, eis a honestidade⁵⁹», diz-nos ainda o filósofo do absurdo (1942, p.74). Da mesma forma que, enquanto cantora, me deixo levar pela entrega e o risco no momento da interpretação, enquanto pesquisadora da minha arte, escrevo como canto, num esforço de consciência renovada, sem saber de antemão o que irei encontrar, enquadrada e afectada, no entanto, pelos pensadores do corpo, da arte e da vida, que escolhi como companheiros para melhor reflectir.

3. As palavras que nos escrevem

«Escrever é entrar na afirmação da solidão onde o fascínio ameaça: é correr o risco da ausência de tempo, onde reina o eterno recomeço.»
(Blanchot, 2011, p. 25)

E da procura teimosa, resistente, dessa escrita-espectáculo, que abre a alma e expõe os acordes de uma interioridade por vezes dissonante, poderá talvez emergir a esperança que aqueles que a vão irremediavelmente julgar possam achar que «não existe mais belo espectáculo do que a inteligência confrontada com uma realidade que a ultrapassa⁶⁰» (Camus, 1942, pp. 80, 156, 168). Poderia ainda arriscar, mais uma vez

⁵⁸ Toute pensée qui renonce à l'unité exalte la diversité. Et la diversité est le lieu de l'art.

⁵⁹ Savoir se maintenir sur cette arrête vertigineuse, voilà l'honnêteté.

⁶⁰ Il n'est pas de plus beau spectacle que celui de l'intelligence aux prises avec une réalité qui la dépasse.
Traduções minhas.

com a ajuda das palavras do filósofo, que «talvez a grande obra de arte tenha menos importância em si mesma que a prova que exige de um homem e da oportunidade que lhe oferece de ultrapassar os seus fantasmas e de se aproximar um pouco mais da sua realidade nua⁶¹». Se o absurdo é revolta contra o tempo, também uma tal investigação será tarefa que se assemelha à de Sísifo – projecto absurdo, na suposta exaustão dos conteúdos e na utópica universalidade dos seus temas – mas no entanto enaltecendor: «a luta em si mesma, a caminho dos cumes, basta para encher um coração de homem.⁶²» Ao debruçar-se sobre o seu gesto sonoro que já se desvaneceu e fixá-lo noutra coisa, o da escrita, o investigador talvez possa, como Proust (1954, p. 237), ser golpeado de surpresa por impressões surgidas da sua obscuridade e trazidas pela escrita ao espaço do inteligível. Porque «apenas a impressão», como diz o escritor, «é um critério de verdade, e por isso merece ser apreendida pelo espírito» pois apenas ela «é capaz de o trazer a uma maior perfeição e de lhe proporcionar alegria⁶³».

E poderei então dizer que nesse momento o artista-escritor juntou dois pedaços diferentes do tempo e que se encontra «perante uma comunicação que não é do presente nem do passado, mas o jorro da imaginação que se entende entre um e o outro». Escreve para fazer reviver essa impressão e, com esse gesto, vai abolindo o tempo e «acaba por viver sob o modo de tempo da narrativa e encontra então a sua vida as simultaneidades mágicas que lhe permitam contá-la ou pelo menos reconhecer o movimento de transformação segundo o qual se orienta para a obra e para o tempo da obra que se realizará» (Blanchot, 1984, pp. 26, 20). Não escreve o que sabe, mas escreve *porque não sabe*, e talvez por serendipidade, possa, ao escrever, encontrar aquilo que não procurava sequer. Em paralelo com a sua arte, explora também a escrita enquanto experiência que o faz pensar e conseqüentemente mudar, para «saber em que medida o trabalho de pensar a sua própria história pode libertar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferente» (Foucault, 1998, p. 14). Ao dar uma nova forma ao material que interroga, segue os itinerários de modificação do seu pensamento que acabarão por alterar também a sua prática: talvez acabe um pouco *trans-formado*,

⁶¹ Mais peut-être la grande œuvre d'art a moins d'importance en elle-même que dans l'épreuve qu'elle exige d'un homme et l'occasion qu'elle lui fournit de surmonter ses fantômes et d'approcher d'un peu plus près sa réalité nue.

⁶² La lutte elle-même vers les sommets suffit à remplir un cœur d'homme.

⁶³ Seule l'impression (...) est un critérium de vérité, et à cause de cela mérite seule d'être appréhendée par l'esprit, car elle est seule capable (...) de l'amener à une plus grande perfection et de lui donner de la joie. Traduções minhas.

«cantando como Sócrates e dançando a sabedoria como Nietzsche manda» (Steiner, 2011, p. 194).

Da presença imperfeita do seu som no instante, à escrita que o tenta agarrar pelas palavras que agora o esculpem, o cantor-escritor atravessa o tempo escrevendo o seu canto ou cantando a sua escrita enquanto «abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer» (Foucault, 2001, p. 268), na afectação permanente que exerce sobre ele o acto de *se* escrever e de, atento, pensar, sentindo, a sua arte.

Acto I

La Voix Humaine

Apresentação do objecto prático

«Originalmente é o próprio espanto que engendra e difunde a calma, e é devido a essa calma que o abrigo contra todos os ruídos, inclusive o da própria voz, se torna a condição indispensável para que, a partir do espanto, um pensar se possa desenvolver. Isso implicitamente significa que tudo que entra no círculo desse pensar sofre uma transformação.»
(Arendt, 2013 p.285)

Esta reflexão teórica sobre a voz humana cantada terá, em primeiro lugar, de se debruçar sobre a obra escolhida enquanto objecto prático que serviu de ponte para o estudo da construção das competências do cantor. *La Voix Humaine*, monodrama musical em um acto em língua francesa, para soprano solo e piano (ou orquestra), de Francis Poulenc, aparece como uma das inovadoras formas musicais da época. Pelo facto de exigir uma cantora lírica familiarizada com as linguagens da música do século XX que seja simultaneamente uma actriz, situa-se na intersecção da cena lírica e das artes performativas, antecipando, já em 1958, o teatro musical. Como foi referido anteriormente, esta obra já foi amplamente estudada em contexto académico. Escolho deliberadamente não enveredar por uma análise histórica nem musicológica da peça ou dos seus autores, mas efectuar uma breve contextualização e sublinhar as temáticas que foram essenciais à abordagem interpretativa do projecto, contrapondo, como já anunciei, pesquisa bibliográfica e excertos do diário de ensaios, que apresentarei *em itálico*. Desta forma poderei delinear as bases fundadoras da compreensão da obra, explicar como se elaborou o projecto, apresentar as várias etapas da construção da personagem e das interpretações musical e cénica, explicando como me foram sugerindo reflexões sobre a viagem de formação do cantor que se irá seguir nos capítulos posteriores.

Cena 1. Dramaturgia: o texto de Cocteau

«A *Voz Humana*, acto inestético, acto de presença contra os estetas, contra os *snoobs*, contra os jovens (os piores *snoobs*), capaz de emocionar apenas aqueles que não esperam nada e não têm preconceitos.»⁶⁴
(Cocteau, 1999, p. 258)

A peça de teatro *La Voix Humaine* foi estreada por Berthe Bovy na *Comédie Française* a 17 Fevereiro de 1930. A ideia de Cocteau partiu de uma experiência pessoal, uma conversa telefónica que ouviu num café, na qual a voz e o silêncio alternavam de forma significativa. Repara na «singularidade grave dos timbres», e na «eternidade dos silêncios»⁶⁵ (Cocteau, 2015, p.7), e cria um texto minimalista com apenas um acto, um lugar, uma personagem e um telefone. Neste drama a uma só voz, as falas da atriz respondem, numa aparente espontaneidade, ao interlocutor que ninguém ouve nem vê. A narrativa é sistematicamente interrompida pelas falhas da tecnologia ou por intervenções de outras personagens em linha, cujas vozes também nunca têm presença. Quase poderia chamar-lhe um diálogo a uma só voz, ou mesmo um monólogo a duas vozes: a da personagem e a do silêncio, ou voz ausente.

«“*Un cocktail, des Cocteau*”». Era desta forma que os surrealistas ironicamente reconheciam – e talvez pudéssemos dizer, invejavam – o génio multifacetado e livre de Jean Cocteau.» (Moreira da Silva, 2011, p. 8). Irreverente mesmo com o pensamento modernista, Cocteau escreve *La Voix Humaine* para um teatro tradicional como a *Comédie Française*, afirmando que o seu público ainda está ávido de sentimentos, por oposição ao público da cena *avant garde*, sobretudo ávido de sensações. Escreve: «não é o público que se deve chocar, mas sim a elite». O autor gostaria de «obter um escândalo de banalidade, entrar no reportório, manter a temporada»⁶⁶ (1999, p. 259). Nesta sua fase criativa, afasta-se do surrealismo para escrever uma peça simples, onde a única personagem representa uma pessoa banal, sem artifícios, numa situação de vida comum. Cocteau escreve sem objectivo didáctico ou político, resistindo contra um teatro panfletário ou moral. Considera que o teatro morreu com a ascensão do cinematógrafo, substituto das peças de *Boulevard*, e procura aquilo que chama um «teatro puro», baseado na intimidade; afirma: «as ideias não devem ser as minhas mas sim as das personagens»⁶⁷

⁶⁴ *La Voix Humaine*, acte inesthétique, acte de présence contre les esthètes, contre les *snoobs*, contre les jeunes (les pires *snoobs*), capable d’émouvoir seulement ceux qui n’attendent rien et ne préjugent pas.

⁶⁵ La singularité grave des timbres, l’éternité des silences.

⁶⁶ Ce n’est pas le public qu’il faut choquer, c’est l’élite ; obtenir un scandale de banalité, entrer au répertoire, tenir l’affiche.

⁶⁷ Les idées ne doivent pas être les miennes mais celles des personnages. Traduções minhas.

(Cocteau, 1983, p. 13). Também não pretende encontrar uma solução para um problema psicológico: «a mistura do teatro, da pregação, da tribuna, do livro» são, no entender do dramaturgo (2015, pp. 9, 10), «o mal contra o qual se deveria justamente intervir⁶⁸.» A sua escrita dramática prolonga a sua prática poética, que explica numa entrevista concedida a André Fraigneau: «o grande mistério da poesia é esse equilíbrio entre o consciente e o inconsciente, a maneira como um homem dá, por assim dizer, forma ao ectoplasma que se escapa de si⁶⁹ » (Cocteau e Fraigneau, 1988, p. 55). No prefácio da peça, o autor pede para «respeitar o texto onde os erros de francês, as repetições, os floreios literários, as banalidades resultam de um doseamento atento⁷⁰» (1999, p. 16). Com efeito, em *La Voix Humaine* a sua prosa alterna entre momentos de poesia e de coloquialismo: o texto desenrola-se como uma conversa banal, com frases de uma extrema simplicidade (*j'ai encore mon chapeau sur la tête* ou *j'ai fait des courses*), entrecortadas de imagens poéticas como *j'ai ta voix autour de mon cou, j'ai des yeux à la place des oreilles*, ou *je dormirais sans rêve sans réveil*⁷¹.

Cocteau (1999, p. 261) nomeia a sua peça «pretexto para uma actriz», porque a personagem única, a mulher anónima, *Elle*, deverá desempenhar sem virtuosismo dois papéis: a que fala e a que ouve. Enquanto autor, procura sair do centro das atenções, focando-se na intérprete como ser criador. Felicita-se por «um instinto de revolta, o espírito de contradição que habita o poeta (lhe) terem soprado uma peça de unidade de estatismo, uma contradição completa com as síncopas do jazz e do cinema actual⁷²». Cocteau poderá ser considerado «único e múltiplo», não apenas pela variedade de formas artísticas que explorou, mas por ele mesmo definir o seu processo criativo como «paradoxal», no sentido de «procurar provar a sua originalidade quando procura imitar os outros sem o conseguir», escrevendo, filmando ou desenhando obras que «querem ao

⁶⁸ Le mélange du théâtre, du prêche, de la tribune, du livre étant le mal contre lequel il faudrait justement intervenir.

⁶⁹ Le grand mystère de la poésie, c'est cet équilibre entre le conscient et l'inconscient, c'est la manière dont un homme donne en quelque sorte une forme à l'ectoplasme qui s'échappe de lui.

⁷⁰ Respecter le texte où les fautes de français, les répétitions, les tournures littéraires, les platitudes, résultent d'un dosage attentif.

⁷¹ Tenho ainda o chapéu na cabeça; fui às compras; tenho a tua voz à volta do pescoço; tenho os olhos no lugar das orelhas; dormiria sem sonhos nem despertar.

⁷² Je suis incapable d'écrire une pièce pour ou contre quelque chose ; mais je me félicite qu'un instinct de révolte, l'esprit de contradiction qui habite le poète, m'aient soufflé une pièce d'unité, de statisme, une contradiction complète aux syncopes du jazz et du cinématographe actuel. Traduções minhas.

mesmo tempo contrariar os conformismos do momento e o estilo da sua obra anterior⁷³» (Héron, 2012).

A sua peça causa surpresa e o público acorre em massa, mas os críticos questionam a simplicidade da obra. Os surrealistas definem-no como um alvo a abater, entre os quais Éluard, que num ensaio o insulta: «é obsceno, basta, basta!» (Pereira, 2007, p. 173). Tristan Bernard defende o amigo no *Le Journal*: «O seu acto, simples e profundo, mostra uma verdade que não se esperava, à qual não se estava habituado, uma verdade virgem⁷⁴» (Cocteau, 1999, p. 262). A busca desta verdade virgem constituiu uma das ideias fundadoras deste projecto, como terei a ocasião de explicar mais adiante.

O título

A escolha do título efectuada por Cocteau para o seu monodrama foi alvo de especulação da parte de vários autores. Porquê *A Voz Humana* e não a solidão, a ruptura ou a despedida? A ideia de apresentar *uma voz* enquanto personagem central, de pôr em cena um som para além da personagem ou da força do seu discurso, surge ainda hoje, oitenta anos decorridos desde a estreia da peça, mais provocatória num mundo onde abundam os estímulos visuais. De facto, nesta obra a acção é principalmente sonora e construída, mesmo na sua primeira versão teatral, como uma partitura: pelo som da voz se intui toda a acção em palco e fora dele. A componente auditiva da peça desmente por vezes aquilo que o espectador vê (e que o interlocutor ausente não vê), e esta duplicidade constitui um desafio suplementar para a intérprete.

Mas porquê *A Voz Humana*? Será que a voz da personagem ainda é humana, por oposição à voz que vem pela máquina, que ela ouve e que o público não ouve, como nos sugere Bragança de Miranda (2011, p.12)? Para este autor, a voz surgiria em título «para se opor a um silêncio desumano ou a uma distância desumana de quem parece falar do outro lado». O encenador Carlos Pimenta (2014, p. 25) corrobora esta posição, sugerindo o calar da voz humana, dissolvida pela tecnologia e reduzida ao silêncio. Ou será que a voz é humana, pelo contrário, por conter o poder de nos revelar enquanto seres humanos? «A voz, mais do que alma,» diz-nos Queiroz (2006), «sentido que de nós fala

⁷³ Cocteau est unique et multiple aussi en raison de sa conception paradoxale de la création : chacune de ses œuvres repose sur l'idée classique qu'un artiste prouve son originalité quand il cherche à imiter les autres sans y parvenir. Chacune de ses œuvres veut en même temps contredire les conformismes du moment et le style de son œuvre précédente.

⁷⁴ Son acte, simple et profond, montre une vérité que l'on n'attendait pas, à laquelle on n'était pas habitué, une vérité vierge. Traduções minhas.

mais perto». No seu livro *The Singing Cure*⁷⁵ (1993, p. 257), o psicoterapeuta Paul Newham, escreve aquilo que todos intuímos: «dependemos das nossas vozes para estabelecer e comunicar a nossa identidade, o nosso estado profundo e as nossas intenções para com os outros. As nossas vozes espelham o que somos; e quando sofremos – física, psicológica ou politicamente – o nosso estado reflecte-se na voz⁷⁶». Mais humano que o discurso, o som da voz remete directamente para o corpo, para uma identidade profunda que comunica para além das palavras. Poderei dizer, como Adriana Moreira da Silva (2011, p. 9), que «a voz não diz, a voz faz, age, cria uma prosódia que não é a do discurso, mas a do corpo, e da relação entre os corpos». Em vários momentos da peça, a própria personagem *Elle* refere o tema da voz que desencobre a essência: a sua voz que não mente, a voz do amante que ela conhece, através da qual o consegue ver (*Quelle comédie?, très calme, tu l'entendrais; je n'ai pas la voix d'une personne qui cache quelque chose; si, tu es frappé, je connais ta Voix; je te vois*⁷⁷). O tema da voz do amante surge no discurso de *Elle* com outras valências. Se a voz pode, pelo poder da mentira, transformar-se num veículo de morte (*une arme qui ne laisse pas de traces*⁷⁸), é sobretudo apresentada enquanto último elemento de ligação, anulando a ausência: *j'entendais ta voix exactement la même que ce soir dans l'appareil; j'ai le téléphone dans mon lit*. É essa voz humana, salvadora, que lhe dá ar, ou seja vida: *j'ai de l'air parce que tu me parles; si tu n'avais pas appelé, je serais morte! j'ai ta voix autour de mon cou*.⁷⁹

Relembro a referência à voz telefónica – simultaneamente capaz de abolir a distância e de adivinhar o abandono – descrita por Proust (1967, p. 185) em *Le côté de Guermantes*: «presença real, a dessa voz tão próxima – na separação efectiva! Mas antecipação também, de uma separação eterna!⁸⁰» O motivo da voz, escolhido para título da obra e que a intérprete repete ao longo da peça – a voz-revelação, a voz-contacto, a voz-arma, a voz-vida – torna-se, no final, insuficiente: *mais avec cet appareil, ce qui*

⁷⁵ A cura pela voz.

⁷⁶ We depend on our voices to establish and convey our identity, our state of being and our intentions to others. Our voices mirror the way we are; and when we suffer – physically, psychologically or politically – our condition reflects itself in the voice.

⁷⁷ Que teatro? muito calma, ouvi-lo-ias; não tenho voz de quem esconde alguma coisa; sim, ficaste chocado, conheço a tua voz; estou a ver-te.

⁷⁸ Uma arma que não deixa vestígios.

⁷⁹ Ouvia a tua voz exactamente como hoje ao telefone; tenho o telefone na minha cama; tenho ar porque tu me falas; se não tivesses telefonado, teria morrido; tenho a tua voz à volta do pescoço.

⁸⁰ Présence réelle, que cette voix si proche – dans la séparation effective ! Mais anticipation aussi, d'une séparation éternelle! Traduções minhas.

est fini est fini.⁸¹ A voz vai calar-se sem deixar vestígios e levar consigo o corpo amado que lhe corresponde.

Elle

Na minha perspectiva de intérprete, o título da obra de Cocteau sublinha a função especificamente *sonora* da personagem que fala por todos os seres humanos em mal de amor. Como referi anteriormente, a personagem não tem nome, é apenas uma ela, já sem identidade, nem história específica: uma figura humana simples, típica na sua temática amorosa, que não é importante a não ser pela sua voz. É o que é, uma pessoa normal «mediocre, apaixonada de uma ponta a outra⁸²» (Cocteau, 2015, p. 16). No trabalho da construção desta personagem, que executei com o maestro João Paulo Santos, procurei afastar-me de algumas leituras onde *Elle* surge desequilibrada ou depressiva, num longo lamento de dependência amorosa. Partimos destas premissas para construir uma personagem múltipla que nos revelasse a todos, pelo menos em algum momento da vida: sinceros e cruéis, desprotegidos, esperançosos, mentirosos, chantagistas, frágeis e heróicos. Entendemos a personagem de Cocteau/Poulenc como apenas uma ela (*Elle*), universal na temática da dependência e do amor, que vive um momento intenso, mas não definitivo, de luta com as ambiguidades da existência e dos sentimentos. Considerámos que esta mulher poderia igualmente ser um homem e que estaríamos perante uma possível identificação feminina de Cocteau e mais tarde de Poulenc (Héron, 2012; Lacombe, 2013)⁸³. Entendemos *Elle* como uma voz humana universal revelada na sua intimidade, um apelo, uma afirmação sonora em perda de contacto humano. Como em *O Grito* de Edward Munch (1893), a sua existência estaria limitada ao seu som enquanto expressão de uma experiência emocional, ou arauto. *Elle* seria todos e ninguém.

A ausência

La Voix Humaine, que apelidei anteriormente de monólogo para duas vozes, sublinha o tema da ausência: a cantora em palco, representando a mulher abandonada, contracenando com um corpo ausente que não só não é visto, como nunca é ouvido: um

⁸¹ Mas com este telefone, o que acabou, acabou.

⁸² Médiocre, amoureuse d'un bout à l'autre. Traduções minhas.

⁸³ Éluard, como já referimos, invectiva Cocteau num ensaio da peça a 15 de Fevereiro de 1930, gritando: «Assez! Assez! C'est à Desbordes que vous téléphonez!», pretendendo denunciar uma peça que transporia a relação de Cocteau com Jean Desbordes. Poulenc afirma sobre a sua personagem: «*Elle, c'était moi*» referindo-se à sua ruptura com Louis Gautier.

«corpo sem sombra», como diria Pimenta (2014, p. 43). A actriz tem de representar também esse outro corpo, que ela não vê mas tenta adivinhar, (*je te vois*⁸⁴), ouve, mas o público não. A presença do outro, a personagem masculina, é vista pelo espectador no corpo da actriz e ouvida na sua voz.

O corpo do amante é então convocado pela voz da cantora, bem como as restantes personagens que cruzam a linha ou são nomeadas: a telefonista, Joseph, a cliente do Dr. Schmidt, o Dr. Schmidt, a noiva do amante, a outra mulher na linha. *Elle* é uma personagem solitária no meio da multidão que invade a sua intimidade (*cette femme; mais non mademoiselle; mais madame, ce n'est pas le docteur Schmidt; bonsoir Joseph*⁸⁵). Outros lugares, da memória ou do temor (Versalhes, Marselha), são igualmente trazidos à imaginação do público. Essa pluralidade de personagens, de lugares e de outros tempos encaminhados ao palco por uma só voz acaba por realizar quase uma desmaterialização da única personagem em cena. «Em *A Voz Humana*» dizem-nos Pimenta e Castro (2011, p. 5) «é nesse não-lugar que a relação da mulher com o seu ex-amante se movimenta. É certo que a expressão do amor, do abandono, mágoa e sofrimento só pode ser dita por um corpo. Mas para onde e para quem?»

A máquina, comunicação ilusória

«Ficava sem apelo nem agravo entregue à voz que falava do outro lado. Nada podia atenuar o poder com que ela actuava sobre mim. Impotente, deixava que ela me anulasse a noção do tempo, dos meus propósitos e deveres. E tal como o *médium* obedece à voz que, do lado de lá, o domina, eu rendia-me à primeira proposta que me chegava através do telefone.»
(Benjamin, 2004, p. 80)

Sempre fascinado com as invenções técnicas da modernidade e procurando inseri-las no pensamento artístico, Cocteau constrói a sua narrativa em redor do telefone, personagem central que, como um maestro, conduz a acção. Este objecto transforma-se: de simples adereço de cena devem um terceiro parceiro, catalisador de tensões, ou, como diria Pimenta (2014, p. 19) «um verdadeiro protagonista», revelando-se enquanto símbolo de união e de separação: «o telefone afirma-se enquanto presença (...) assumindo-se como voz capaz de iniciar qualquer coisa». Cocteau exclama: «não há nada mais oracular

⁸⁴ Estou a ver-te.

⁸⁵ Esta mulher; não, menina; mas, minha senhora, não é o Dr. Schmidt; boa noite Joseph. Traduções minhas.

do que o telefone! É uma voz que chega sozinha dentro das casas!⁸⁶» (Cocteau e Fraigneau, 1988, p. 89). Encontro a mesma análise no meu *Diário de Ensaios*:

«a temática dos objectos do quotidiano que se transformam em algo extraordinário está presente em outras obras do autor: aqui, o telefone surge enquanto elemento de ligação ao passado, ao onírico; no filme *Orphée*, Cocteau utiliza um aparelho de comunicações, o rádio, como veículo de passagem para outra dimensão quase transcendente.»⁸⁷

Este objecto mecânico e desumano, quase mágico – como em *Le Sang d'un Poète*, a estátua que ganha vida, ou *La Machine Infernale* que consuma a destruição de Édipo – tem na *Voix Humaine* uma presença ambígua, simultaneamente prolongando a presença e aumentando a ausência. O telefone atrasa o momento do corte, mas, como uma faca, executa-o (*vas-y coupe*⁸⁸). Instrumento de adivinhação e de recriação do amante (*je te vois; j'ai des yeux à la place des oreilles; je connais ta voix*⁸⁹), funciona primeiramente como escudo, encobrindo as duas mentiras – do amante e da abandonada – (*j'ai encore mon chapeau sur la tête; tu es chez toi; je te jure que je n'ai rien; si tu mentais*⁹⁰), revelando-se cúmplice num jogo de espelhos que o público é convidado a partilhar à revelia do interlocutor. Prolongamento do amante ou mesmo verdadeiro objecto de transferência (*comme si tu étais dans la chambre; ne me regarde pas; je me suis couchée avec le téléphone; j'ai ta voix autour de mon cou*⁹¹), pelo qual a «ausência do outro se revela mais atenuada» (Pimenta, 2014, p.37), o telefone transforma-se igualmente em instrumento de chantagem (*j'en ai avalé douze, si tu me mentais par bonté*⁹²).

Assim, a máquina que começa por separar os amantes e os controla com as imperfeições do seu funcionamento, oferece simultaneamente a estes «dois personagens ligados por um fio» (Pimenta, 2014, p. 5) o seu último resquício de esperança (*ce fil, c'est le dernier qui me rattache encore à nous*⁹³). Se acaba por os aniquilar completamente (*mais avec cet appareil, ce qui est fini est fini*⁹⁴), revela-se igualmente essencial na reviravolta da acção dramática quando *Elle* desliga (*mon Dieu, faites qu'il redemande*⁹⁵),

⁸⁶ Mais il n'y a rien de plus oraculeux que le téléphone ! C'est une voix qui arrive toute seule dans les maisons !

⁸⁷ Cf. Anexo 4, *Diário de Ensaios*, com João Paulo Santos, 28 de Julho de 2016.

⁸⁸ Desliga, depressa: no original francês, *corta*.

⁸⁹ Vejo-te; tenho olhos no lugar das orelhas; conheço a tua voz.

⁹⁰ Tenho ainda o meu chapéu na cabeça, estás em casa; juro te que não é nada; se tu mentisses.

⁹¹ Como se estivesses no quarto, não olhes para mim, deitei-me com o telefone, tenho a tua voz à volta do meu pescoço.

⁹² Engoli doze, se me mentisses por bondade.

⁹³ Este fio é a última coisa que ainda nos liga ao que éramos.

⁹⁴ Mas com este aparelho, o que acabou, acabou.

⁹⁵ Meu Deus, faça que ele torne a ligar. Traduções minhas.

surgindo enquanto figura libertadora. A possibilidade de desligar a máquina toda-poderosa (*coupe vite*⁹⁶) concretiza a verdadeira interrupção do diálogo ilusório, do «face a face virtual (...) deste anti-dueto de amor⁹⁷» (Lacombe, 2001, p. 5).

A magia da erradicação da distância proporcionada pelo telefone em 1930 perdeu um pouco o seu peso hoje em dia. A voz que viaja como um oráculo, que tanto encantou Benjamin, Cocteau como Proust, subalternizou-se nos nossos dias, sendo gradualmente substituída por imagens, fotografias, textos escritos ou vídeos. Agora, mais do que nunca, na era da abundância das comunicações, poderia considerar, como Machart (1993, p. 6) «o telefone, objecto de todas as solidões contemporâneas (*je souffre; je serais morte; et puis tout à coup la vérité me revient; à revivre quand tu entres*⁹⁸) ou, como Cocteau (2015, p. 9), «o aparelho menos propício para tratar os assuntos do coração⁹⁹». Poderia afirmar que as comunicações à distância dos tempos actuais significam «o fim dos corpos», levando à «desumanização das relações emocionais», como Pimenta sugere (2014, p. 25) e que as comunicações imediatas podem executar assassinatos sem vestígios (*une arme qui ne laisse pas de traces*¹⁰⁰) porque já nem o olhar, nem mesmo a voz do outro, inibidores de agressão, chegam até nós.

Os temas de Jean Cocteau – a ruptura amorosa, as mentiras e a solidão – mantêm-se actuais, tendo atraído inúmeras actrizes, entre as quais destaco Simone Signoret, Liv Ullmann e, em português, Ana Moreira, Dalila Rocha, Emília Silvestre, Eunice Muñoz, Isabel de Castro, Maria Barroso, entre outras. O grande ecrã trouxe-nos *L'amore* com Ana Magnani (Rossellini, 1948), *The Human Voice* com Ingrid Bergman (Ted Kotcheff, 1966), *la Ley del deseo* com Carmen Maura, (Almodóvar, 1987), e *O que arde cura* (João Rui Guerra da Mata, 2012). Refiro ainda a instalação de Francesco Vezzoli *The end of the human voice*, (2001), com Bianca Jagger.

Se a actualidade dos seus temas atravessa o universo do teatro, da *performance* e do cinema, a versão musicada por Poulenc revisita-a de uma perspectiva ainda mais surpreendente.

⁹⁶ Desliga, depressa!

⁹⁷ Face-à-face virtuel: un anti-duo d'amour.

⁹⁸ Estou a sofrer; morreria; e de repente a verdade regressa; revivo quando entras.

⁹⁹ L'appareil le moins propre à traiter les affaires du cœur.

¹⁰⁰ Uma arma que não deixa vestígios. Traduções minhas.

Cena 2. A ópera de Poulenc

«É raro começar uma melodia pelo princípio: um ou dois versos, tomados ao acaso, agarram-me e muitas vezes dão-me o tom, o ritmo secreto, a chave da obra.»¹⁰¹
(Poulenc, 1993, p. 53)

Sem me alargar muito em considerações biográficas ou musicológicas sobre Francis Poulenc, direi apenas que pertenceu ao movimento intitulado *Le Groupe des Six*, que reunia, a partir dos anos 20 do século XX, os compositores Georges Auric, Louis Durey, Arthur Honegger, Darius Milhaud, Germaine Tailleferre e o próprio Francis Poulenc. Este grupo de músicos não «constituía propriamente um movimento artístico, pois os seus membros não partilhavam nenhuma unidade estética entre si» (Ly, 2015, p.15). Insurgia-se, no entanto, contra o gigantismo da música alemã, contra o impressionismo de Debussy ou contra o dodecafonismo. Considerava-os excessivos; pretendia opor-lhes um chamado *estilo francês*, quase sempre tonal e melódico, sem pretensões de ser uma música do futuro, que propusesse uma simplicidade à escala humana e incluísse temas inspirados da vida quotidiana, como a música popular, o jazz, o circo ou o *Music Hall*. O *Le Groupe des Six* envolveu-se numa procura de inovação, não necessariamente ao nível da forma, ou da escrita musical, mas sobretudo no sentido de pretender afirmar-se como uma arte do progresso, ou seja, sempre em movimento, em processo constante. É o próprio Cocteau que escreve no seu manifesto *Le Coq et l'Arlequin* a apologia desta nova forma de compor, que denomina «*La musique française de la France*»¹⁰² (1995, p. 436).

A construção da ópera

A cooperação de Francis Poulenc com Jean Cocteau inicia-se numa primeira fase em 1917. De início, será o poeta a chamar o compositor a compor música para os seus textos falados, como *Toréador*, *Le Jongleur*, *Les Mariés de la Tour Eiffel*, *Discours du Général*, *La Baigneuse de Trouville*, *Le Gendarme incompris* e *Cocardes*. Em 1936, será Poulenc a ir ao encontro de textos do poeta para compor as suas *Chansons sur des textes de plain-chant*. Mas apenas após quarenta anos de amizade conseguem a verdadeira colaboração requerida para a composição de uma ópera. Após *La Voix*

¹⁰¹ Il est rare que je commence une mélodie par le commencement : un vers ou deux, pris au hasard, m'accrochent et bien souvent me donnent le ton, le rythme secret, la clef de l'œuvre.

¹⁰² A música francesa da França. Traduções minhas.

Humaine, juntam-se de novo em 1961, com *La Dame de Monte Carlo* e *Renaud et Armide*, em 1962.

Em *La Voix Humaine*, Poulenc não se limita a adaptar a obra de Jean Cocteau, mas trabalha com este em parceria. O próprio poeta decide, com o compositor, cortar grandes partes do texto, excluindo as frases mais explicativas, como se deixasse para a música a função de explicar. De facto, trata-se de uma verdadeira parceria a três, pois a intérprete para quem Poulenc escreve, Denise Duval, já anteriormente sua protagonista em *Les Mamelles de Tirésias* e em *Les Dialogues des Carmélites*, acompanha com Cocteau as várias fases da feitura da ópera. «Cada dia», conta-nos Duval (1983, p. 134), «Francis Poulenc trazia-nos uma ou duas páginas da sua partitura.» A cantora relata:

«Trabalhávamos detalhe por detalhe com Cocteau, que ficava para nos ouvir. Aqui e ali, ele pedia-lhe para mudar uma nota ou uma passagem para melhor encontrar uma harmonia perfeita com a minha voz: foi uma experiência única, participar de forma tão próxima na gestação e no nascimento da obra.»¹⁰³

O facto de a obra ser escrita em simultâneo com os ensaios, com uma intensa participação não só do libretista como da intérprete é para mim um assunto importante de reflexão. Esta forma de funcionar inovadora é considerada próxima dos processos criativos pós-modernistas por Ehrlich (2012, p. 1), pois «não só desafia as formas habituais de trabalhar dos três artistas, como também os processos de trabalho aceites no campo da própria composição operática¹⁰⁴». Com efeito, se é comum um compositor colaborar estreitamente com o libretista, um cantor lírico dos nossos dias apenas tem a possibilidade de participar no processo criativo do papel que terá que desempenhar quando aborda repertório contemporâneo. A qualidade final da interpretação de Duval resulta sem dúvida não apenas do trabalho de interpretação desenvolvido a par e passo com Poulenc e Cocteau, mas também da adequação da partitura às particularidades do seu instrumento vocal, e ainda das suas possibilidades cénicas e da sua compreensão musical. A soprano e o compositor desenvolvem uma longa amizade e, ao longo desta criação, revivem os seus próprios desaires amorosos num fenómeno de dupla identificação. Poulenc descreve *La Voix Humaine* como uma peça «confessional» e Duval

¹⁰³ Chaque jour, Francis Poulenc nous apportait une ou deux pages de sa partition (...) nous travaillions détail par détail avec Cocteau, qui restait pour nous écouter. Ici et là il lui demandait de changer une note ou un passage, pour mieux trouver une meilleure harmonie avec ma voix : ce fut une expérience unique, de participer de si près à la gestation et à la naissance de l'œuvre.

¹⁰⁴ The nature of the way Poulenc and Cocteau collaborated on *La Voix Humaine* may be described as post-modern: it not only challenged the customary ways in which all three artists were used to working, but also the accepted work processes in the field of operatic composition itself. Traduções minhas.

declara que os ensaios da ópera se transformam num «diário dos seus tormentos»¹⁰⁵ (Lacombe, 2013, p. 271). Esta íntima colaboração leva-a inclusivamente a pedir ao compositor, a seguir a uma das representações, que corte toda a secção central dita «do cão», que consta na partitura e na gravação inicial, mas que já não consta no filme rodado muito posteriormente por Dominique Delouche.

Foi esta versão¹⁰⁶ que, com João Paulo Santos, escolhemos respeitar.

A escrita de Poulenc

«Quis escrever uma ópera muito especial na qual o canto, extremamente vocal, é intermediário entre o canto e o recitativo (...) nunca há árias propriamente ditas, grandes árias, mas longos gritos de um lirismo intenso – de um lirismo apaixonado e sensual.»¹⁰⁷ (Poulenc, 2011, p. 643)

A ópera de câmara de Poulenc, apelidada *Tragédia lírica em um acto*, é terminada em 1958, primeiramente na versão de soprano e piano que escolhi apresentar.¹⁰⁸ A orquestração da partitura surge apenas posteriormente e contém algumas diferenças, nomeadamente na densidade harmónica do tecido orquestral: «na versão para orquestra, encontramos mais pausas, ataques renovados, algumas dinâmicas escritas.»¹⁰⁹ A composição afasta-se do registo naturalista original da peça de Cocteau, não se construindo enquanto afirmação musical *per se*. A prosódia está no centro das preocupações do autor. A escrita musical respeita rigorosamente as acentuações silábicas do texto falado: «a composição da obra revela que o compositor tinha como preocupação o texto: a música está-lhe subordinada, obedecendo assim ao que é a regra básica da tragédia» (Ly, 2015, p. 60). A voz do interlocutor, ausente na peça de Cocteau, tem na versão operática uma importância constante pelas linhas musicais do piano. A presença deste instrumento em cena corta a solidão da intérprete: responde-lhe, ameaça-a, embala-a ou interrompe-a. «A expressão das memórias ou dos sentimentos, os ataques de

¹⁰⁵ Le journal de nos déchirures.

¹⁰⁶ « Tu me coupes le chien ! » No vídeo: *Denise Duval remembers Francis Poulenc and teaches how to sing La Voix Humaine*.

¹⁰⁷ J'ai voulu faire un opéra très spécial, où le chant, extrêmement vocal, est intermédiaire entre le chant et le récitatif (...) il n'y a jamais d'airs à proprement parler, de grands airs, s'il y a de longs cris d'un lyrisme intense, d'un lyrisme amoureux et sensuel. Traduções minhas.

¹⁰⁸ Partitura original de Poulenc, cuja execução foi posteriormente proibida à morte do compositor pelos seus sucessores, e reabilitada em 2015.

¹⁰⁹ Cf. Anexo 4, *Diário de Ensaios*, com João Paulo Santos, Setembro de 2016.

angústia, os gritos e os murmúrios são amplificados pela música¹¹⁰» escreve Lacombe (2001, p. 3). Este elemento transforma o monólogo inicial de Cocteau num diálogo onde a trama sonora traduz o clima emocional e ajuda a construir a densidade dramática:

«O piano (ou a orquestra) é mesmo uma voz distinta, nunca uma ilustração, um acompanhamento ou um comentário ao cantor, mesmo quando estão juntos. Existe um jogo de discordâncias entre a linha do piano e o canto, contrariamente a outros estilos musicais, como o verismo, no qual as linhas instrumentais estão sempre a sublinhar o texto.»¹¹¹

O telefone perde a sua importância, nunca toca: é figurado, na versão para piano, por uma nota repetida no agudo; na versão de orquestra, são os instrumentos que o imitam. Na ópera, todo o registo vocal é naturalmente aumentado, sendo a voz cantada muito mais emocional do que a fala. Aqui, a personagem não chora, canta; não grita de raiva, mas sobe na tessitura vocal. Luta por vezes para se sobrepor ao piano (ou à orquestra), como quem fala numa discussão onde ninguém se ouve. Exprime os momentos de tristeza, por vezes menos pelas palavras que profere do que pelo *cantabile* da frase musical: «a voz cantada faz o excesso e torna plausível o conteúdo do texto. Porque é abertamente artificial, torna-o expressivo e natural.»¹¹²

Quando Cocteau assiste aos primeiros ensaios de Denise Duval com Poulenc ao piano, emociona-se com a transfiguração sofrida pela sua obra e descobre toda uma «nova maneira de representar a peça». Escreve ao seu amigo: «fixaste de uma vez por todas a maneira de dizer o meu texto¹¹³», como se a presença da voz cantada tornasse a voz mais completa na sua expressão, ainda mais humana (Poulenc, 2011, p. 640). Numa entrevista a Robert Sadoul (1958), o poeta confessa a sua emoção: «era completamente novo, uma nova maneira de representar a peça, de a perceber. Não se tratava de um recitativo, nem de um canto, era uma tragédia musical que pedia não apenas uma grande cantora como uma grande atriz¹¹⁴». O próprio Poulenc descreve a sua composição como

¹¹⁰ L'expression des souvenirs et de sentiments, les bouffées d'angoisse, les cris et les murmures sont amplifiés para la musique.

¹¹¹ Cf. Anexo 4, *Diário de Ensaios*, com João Paulo Santos. Julho e Setembro de 2016. Verismo: escola operática italiana de tendência realista do princípio do Século XX Julho e Setembro de 2016.

¹¹² Cf. Anexo 4, *Diário de Ensaios*, com João Paulo Santos, Novembro de 2015.

¹¹³ Tu as fixé une fois pour toute la façon de dire mon texte.

¹¹⁴ (...) c'était complètement nouveau, une nouvelle façon de représenter la pièce, de la percevoir. Ce n'était pas un récitatif, ni un chant, c'était une tragédie musicale qui avait besoin non seulement d'une chanteuse mais d'une grande actrice. Traduções minhas.

«uma obra monstruosa». Afirma: «é assustadora e ultra-sensível (...) aterrorizadora tanto nos momentos calmos como na agitação¹¹⁵» (Lacombe, 2001, p. 3).

La Voix Humaine é uma obra de carácter expressionista, quase exibicionista, impúdica, sem estilização, brutalmente emocional. Desenrola-se como um monólogo cantado, à semelhança da *Ariana* de Monteverdi, tão cara a Poulenc, ou seja, como um contínuo quase recitativo, sem árias, com excepção da secção central da confissão em «ritmo de valsa triste do género *Sibelius*» (Machart, 1993, p.6). A escrita de Poulenc é voluntariamente fragmentada:

«A modernidade de Poulenc, por vezes contestada pelos seus contemporâneos, está numa construção sem desenvolvimento: as evoluções harmónicas anteriores não são significativas. O material musical justapõe-se em fragmentos quase intercambiáveis, não há evolução dos temas, como no classicismo, no romantismo ou mesmo no serialismo. Encontramos repetições e alterações de tonalidade imprevisíveis que confrontam musicalmente a intérprete e que sublinham os becos sem saída onde a personagem se encontra.»¹¹⁶

A conversa telefónica entrecortada, interrompida pelas frases musicais do piano é, no entanto, desenhada como um todo coerente, seguindo as várias fases do desenrolar do drama. Diz-nos o compositor (1999, p. 907): «as frases curtas de Cocteau são tão lógicas, tão humanas, tão carregadas de incidências que tive de escrever uma partitura rigorosamente ordenada e cheia de suspense. A música cala-se, com efeito, assim que a personagem única escuta o interlocutor: o imprevisto da resposta musical sugere então o que foi ouvido¹¹⁷.» Vários temas regressam de forma reconhecível, se bem que apresentados em tonalidades diversas, como o tema das memórias, os acordes violentos da suspeita, ou as linhas melódicas da despedida: «À medida que a separação dos amantes se vai aproximando, as melodias vão-se tornando mais consoladoras, com temas mais reconhecíveis e líricos, e a peça avança por secções maiores de forma irreprimível até ao adeus final.»¹¹⁸

¹¹⁵ C'est une œuvre monstrueuse (...) c'est effrayant et ultrasensible (...) c'est terrifiant aussi bien dans le calme que dans l'agitation.

¹¹⁶ Cf. Anexo 4, *Diário de Ensaios*, com João Paulo Santos, Novembro de 2015, Fevereiro e Julho de 2016.

¹¹⁷ Les courtes phrases de Cocteau sont si logiques, si humaines, si chargées d'incidences que j'ai dû écrire une partition rigoureusement ordonnée et pleine de suspens. La musique se tait en effet dès que le personnage unique écoute son interlocuteur : l'imprévu de la réponse musicale suggère ensuite ce qui a été entendu. Traduções minhas.

¹¹⁸ Cf. Anexo 4, *Diário de Ensaios*, com João Paulo Santos, Novembro de 2015.

A partitura é rica em todo o tipo de referências interpretativas que regulam não apenas andamentos e dinâmicas – como é habitual em qualquer partitura – mas, neste caso, determinam muito especificamente, quase compasso a compasso, a maneira de cantar e de tocar cada frase. É construída sob uma série de contrastes, seja ao nível dos andamentos, como das dinâmicas; apresenta momentos em que a cantora se destaca *à capela*¹¹⁹, outros em que quase murmura, outros em que o tecido orquestral a afoga em *fortíssimo* numa harmonia densa e rica ou a desafia ritmicamente: «*por vezes é o piano (a orquestra) que diz o que eu calo* (seule). *No final, o piano quase esmaga a cantora, é preciso não se preocupar: se houver desencontro, é o desacordo e a ruptura.*»¹²⁰

Aparentemente escrita para uma voz média, requer, no entanto, uma verdadeira tessitura de soprano para executar várias passagens muito melódicas, nas quais a voz se afirma enquanto instrumento musical, por vezes até se afastando do significado do texto. Passa de momentos de um registo quase *parlato*¹²¹ para frases de um lirismo quase *pucciniano*¹²², nomeadamente na subida dramática para o Do sobreagudo único que figura o descontrolar emotivo da personagem.

Existe uma presença real do silêncio na partitura de Poulenc, em momentos muito específicos e com durações diversas: «*os silêncios têm de ser ouvidos, são a orquestra e a voz que simultaneamente se calam; correspondem a indicações de abandono total.*»¹²³ Como nos explica Ly (2015, p. 162), o silêncio «tem a função de acolher a palavra e expandir o seu significado (...), antecipa ambientes, remete a personagem para si mesma ou encerra em si uma plenitude de significados muito mais forte do que qualquer palavra». A quando dos ensaios da estreia orquestral, Poulenc exclama ao maestro Georges Prêtre, (1972): «quero os meus silêncios, estou-me nas tintas para a música!»¹²⁴

La Voix Humaine foi estreada na *Piccola Scala* em Milão, em Nova Iorque, em Edimburgo e só posteriormente na *Salle Favart* em Paris, a 6 de Fevereiro de 1959, com Denise Duval e o maestro Georges Prêtre. Foi apresentada pela primeira vez em Portugal em 1960 no Teatro de S. Carlos em Lisboa pelos mesmos intérpretes. Para além da referência incontornável de Duval, esta ópera, tão querida às sopranos, tem sido

¹¹⁹ Frases sem acompanhamento orquestral ou do piano.

¹²⁰ Cf. Anexo 4, *Diário de Ensaios*, com João Paulo Santos, Novembro 2015, Outubro 2016.

¹²¹ Quase falado.

¹²² Como em Puccini: grandes frases vocais onde a melodia se sobrepõe ao texto, e onde a voz funciona de uma forma instrumental.

¹²³ Cf. Anexo 4, *Diário de Ensaios*, com João Paulo Santos, Junho de 2016.

¹²⁴ Je veux mes silences, je me fous de la musique ! Traduções minhas.

apresentada por inúmeras cantoras, das quais destaco Carole Farley, Felicity Lott, Françoise Pollet, Julia Migenes, Karen Vourc'h, Sophie Marilley e, recentemente, Barbara Hannigham; em Portugal, apesar de a peça de Jean Cocteau ter sido várias vezes interpretada na sua tradução portuguesa, a versão operática encenada tem feito apenas curtas aparições nos últimos quarenta anos da cena lírica portuguesa, embora seja mais comum em contexto académico (Ly, 2015, p. 225). Foi levada à cena pelas sopranos Evelyn Lear, Elsa Saque, Eduarda Melo, Helena Vieira, Joaquina Ly e Sónia Alcobaça, entre outras.

Procurando simultaneamente manter-me fiel aos autores, mas visitar os conteúdos num contexto actual, nasceu este projecto de *La Voix Humaine*, que, pelo facto de se constituir enquanto parte da presente investigação académica, beneficiou de um tempo de maturação e aprofundamento raramente encontrado no quotidiano habitual do cantor lírico. Partilharei, de seguida, o processo da sua construção.

Cena 3. A experiência

«A vossa abordagem é dupla e aparentemente paradoxal: restauram o passado escondido de uma obra perdida pela tradição, regressam à sua letra autêntica, e simultaneamente perturbam a fundo as modalidades, a gramática técnica da representação.»¹²⁵
(Sugimoto, 2013, p. 9)

Como já referi na abertura deste trabalho, as motivações de executar *La Voix Humaine* foram múltiplas. Entre a primeira fase de leitura da obra, a constituição da equipa, a elaboração do projecto e a apresentação do mesmo no Jardim de Inverno do Teatro Municipal S. Luiz, em Novembro de 2016, mediam três anos. No mundo da ópera, raramente se passam as coisas desta forma: a ideia costuma partir de um maestro ou de uma entidade programadora que define uma temporada, recruta os intérpretes, a equipa artística, e por fim a equipa técnica. Por vezes, pequenas companhias organizam-se e levam à cena projectos pontuais. Neste caso, o processo inverteu-se, partindo da intérprete – talvez pelo facto de este projecto constituir um processo de auto-reflexão inserido numa pesquisa académica – e revelou-se inovador não apenas nos resultados da investigação, mas também na criação performativa.

¹²⁵Votre approche est double et apparemment paradoxale : vous restaurez le passé enfoui d'une œuvre perdue par la tradition, vous revenez à sa lettre authentique, et simultanément vous bouleversez de fond en comble les modalités, la grammaire technique de la représentation. Traduções minhas.

O caminho começou por um trabalho solitário de leitura da partitura e de preparação vocal. A colaboração do maestro João Paulo Santos iniciou uma linha interpretativa marcada desde o início pela sua preocupação em respeitar e tentar compreender ao detalhe as intenções do compositor. O interesse na produtora CRIM em produzir o que de início era apenas um exercício, o acolhimento do S. Luiz e a sua sugestão de elementos videográficos para incluir o espectáculo no Festival *Temps d'Images* de Lisboa catapultaram o trabalho de pesquisa para uma dimensão de muito maior exposição, que requereu o meu pedido a Vasco Araújo para se juntar ao projecto. A equipa só se viu completa a menos de um mês da estreia, com a colaboração de Jean Paul Bucchieri na direcção cénica e no desenho de luzes. De intérprete-pesquisadora inicial, vi-me na posição, nova para mim, de directora de projecto e até de produtora, elaborando a proposta, constituindo a equipa, gerindo orçamentos e dinâmicas pessoais, escrevendo as notas da folha de sala, para além de assegurar a prestação musical e dramática. Assim, a posição clivada de conceber, produzir, encenar e compreender o seu próprio espectáculo revelou-se, por momentos, um espartilho no qual o esforço crítico e a liberdade criativa pareciam digladiar-se, como refiro no *Diário de ensaios*:

*«a prestação vocal, sem a qual não existe nem rigor musical nem comunicação emotiva requer uma disponibilidade e um estado de descanso difíceis quando a totalidade do espectáculo parece repousar sobre os mesmos ombros: dificuldade de estar em simultâneo a interpretar e a gerir um projecto: depois da tradução e da preparação, as fotografias, a folha de sala, a promoção e as várias personalidades envolvidas. Para além disso, escrever o guião para as luzes, memorizar ou modificar marcações de última hora, corrigir musicalmente o que falta, ser autêntica e ter voz.»*¹²⁶

Se pesquisar significa sair da zona de conforto e preparar o encontro com o desconhecido, posso afirmar que neste caso, mesmo antes de pisar o palco, toquei a indiscernibilidade da experiência. E, como escreve Camus (1942, p. 156), «talvez a obra de arte tenha menos importância em si mesma do que a prova que exige do homem e a ocasião que lhe fornece de ultrapassar os seus fantasmas e de se aproximar um pouco mais da sua realidade nua¹²⁷». A novidade que experienciei, de simultaneamente dirigir e interpretar a obra de Poulenc, surpreendeu também entidades e elementos do público

¹²⁶ Cf. Anexo 4, *Diário de Ensaios*, última semana, Outubro/Novembro de 2016; Anexo 6, *Cenário e movimento* e Anexo 7 *Movimentação e luzes*.

¹²⁷ Mais peut-être la grande œuvre d'art a moins d'importance en elle-même que dans l'épreuve qu'elle exige d'un homme et l'occasion qu'elle lui fournit de surmonter ses fantômes et d'approcher d'un peu plus près sa réalité nue. Traduções minhas.

que demonstraram alguma dificuldade em entender que a concepção do espectáculo não tivesse provindo de um encenador – figura que, como veremos, não existiu no nosso projecto. Tal questionamento levou-me a reflectir sobre o tema do intérprete criador.

O intérprete criador

«Desde que o primeiro actor retirou a sua máscara... os actores que lhe sucederam não foram mais considerados como simples instrumentos ou marionetes e entraram no templo de Talia¹²⁸ enquanto criadores completos.»¹²⁹
(Javier Bardem, cit., In OMPI, 2011)

As primeiras entradas do *Diário de Pesquisa* (Anexo 3) datam de 2013; nele refiro questionamentos e experiências várias, anteriores à execução da obra, que testemunham o longo processo de preparação do cantor-intérprete-criador: aulas de canto, trabalho auditivo Tomatis, explorações corporais do método Feldenkrais, Pilates e DNS¹³⁰, trabalho de *Corpo e Voz* com Jorge Parente, o curso *Singing and Teaching Singing* ministrado pela *Guildhall School of Music and Drama* de Londres e algumas reflexões oriundas dos ensaios¹³¹. Qual a necessidade de tal pesquisa quando um cantor se apoia em trinta anos de profissão e experiência, sendo ele próprio professor? Não bastará, para aprender um papel operático, exercitar regularmente a sua voz, analisar e memorizar a partitura, para em seguida se deixar guiar pelo maestro e pelo encenador e repousar no produtor para lhe resolver as questões relacionadas com a execução técnica e o orçamento? Como veremos mais adiante, a voz do cantor depende directamente do seu corpo e das suas emoções; flutua com inúmeros factores – que terei o ensejo de analisar – o que o leva a um constante cuidar do seu instrumento musical humano, por vezes recorrendo a profissionais vários, no campo do corpo, da voz e da expressão dramática, enquanto complementos do seu estudo próprio. Para além da forma física, mantida para poder corresponder vocalmente aos desejos do compositor, um cantor executa um longo trabalho solitário de preparação ao abordar um trecho musical; ao contrário de outro instrumentista, depende de ouvidos externos para aferir a qualidade da sua prestação. «Cantores sem supervisão», explica a pedagoga Janice Chapman, (2012,

¹²⁸ Talia: musa da comédia e da poesia idílica.

¹²⁹ Depuis que le premier acteur a retiré son masque (...) les acteurs qui lui ont succédé n'ont plus été considérés comme de simples instruments ou des marionnettes et sont entrés dans le temple de Thalie en tant que créateurs à part entière. Traduções minhas.

¹³⁰ Dynamic Neuromuscular Stabilisation

¹³¹ Cf. Acto II, Aprendizagens, pp. 173-189.

p. 9) «raramente mantêm o seu nível de proeza técnica¹³²», sobretudo porque têm alguma dificuldade em percepcionar correctamente o seu próprio som. Teremos a ocasião de aprofundar esta questão nos últimos capítulos deste ensaio. Se me propus escrever sobre a minha profissão é porque acredito, e observo amiúde que, como diria Maria Filomena Molder (2016) a propósito da vida, que «nunca se acaba de aprender a cantar». O funcionamento da voz depende de uma complexa coordenação de movimentos musculares, de percepções e de um estado de disponibilidade e de atenção a si mesmo que, como na alta competição, necessita de um treino regular, de uma frequente supervisão e de cuidados de saúde constantes.

O cantor pertence a um grupo de artistas definidos pela Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI) como «artistas intérpretes ou executantes», que reúne os «actores, cantores, músicos, bailarinos e outras pessoas que representam, cantam, recitam, declamam, actuam, interpretam ou executam de qualquer modo obras literárias ou artísticas ou expressões de folclore¹³³». «O intérprete», diz-nos a professora Manon Levac¹³⁴ (2006, pp. 45-60), «é reconhecido como aquele que transmite, que encarna a obra frente ao espectador. Pressupõe a existência de uma partitura textual, musical ou dançada que preexista ao acto de interpretação¹³⁵». Esta definição de intérprete seja ele, bailarino, actor, cantor ou músico, não se limita, no entanto, a um papel de mero executante de uma obra preexistente; apesar de ser dirigido pelos criadores do espectáculo – maestros, encenadores ou coreógrafos – não é apenas um seguidor das intenções de outrem. Pelo contrário, em ópera, como aliás, na dança, na música e no teatro, o intérprete é envolvido desde o primeiro dia no processo criativo da obra. É-lhe pedido não apenas que consiga executar tecnicamente a partitura, mas que a memorize e que, para além disso, possa, pelas palavras de Levac (2006, pp. 49,46) «alimentar uma visão e servir o acto de criação¹³⁶», ou seja, contribuir com um entendimento pessoal da obra, a nível musical, psicológico, cultural e existencial. Esta autora afirma ainda que

¹³² Unsupervised singers very rarely maintain their level of technical prowess.

¹³³ Définitions : «artistes interprètes ou exécutants» les acteurs, chanteurs, musiciens, danseurs et autres personnes qui représentent, chantent, récitent, déclament, jouent, interprètent ou exécutent de toute autre manière des œuvres littéraires ou artistiques ou des expressions du folklore.

¹³⁴ Manon Levac é professora e investigadora do Uqam, na Universidade do Quebec em Montreal, no departamento de Dança.

¹³⁵ L'interprète est reconnu comme celui qui transmet, qui incarne l'œuvre devant le public. Cela suppose qu'une partition textuelle, musicale ou dansée préexiste à l'acte d'interprétation.

¹³⁶ Nourrir une vision et de servir l'acte de création. Traduções minhas.

a «parte criativa do intérprete desde as primeiras balbuciações da obra é corrente mas desconhecida¹³⁷».

Com efeito, é comum atribuir-se a autoria de um espectáculo musical ao seu encenador ou ao seu maestro, desdenhando a pesquisa executada pelos intérpretes, pré-existente ao encontro com a equipa. Num ensaio aberto no Teatro da Cornucópia sobre as diferenças entre uma encenação em ópera e em teatro, o encenador Luís Miguel Cintra, baseado na sua experiência do *Dialogue des Carmélites*, comenta que «no teatro, o trabalho de encenação é feito a partir do texto e que a linguagem dirige a encenação». Na ópera, pelo contrário, «o cantor tem como objectivo principal defender a partitura, estuda sozinho o papel com muita antecendência e, no primeiro ensaio, não só o traz de cor como já construiu uma ideia da sua personagem».¹³⁸ Ao trabalho de leitura e memorização, o cantor acrescenta uma elaboração musical e dramática a partir do seu próprio entendimento e da sua imaginação. Só então inicia os ensaios, musicais primeiro, com o maestro ou o co-repetidor encarregado de transmitir uma visão de conjunto da partitura musical. Quando se confronta com o conceito do encenador, apresenta-se com um todo coerente ditado pela música e pela vocalidade da peça, e precisa de equilibrar harmoniosamente as propostas cénicas com os requisitos físicos necessários para a execução correcta da vontade do autor. Por vezes estas duas lógicas são conflituosas e surgem «várias versões da ópera: o espectáculo do encenador e o do maestro, e é um problema quando não correspondem».¹³⁹ Será o cantor a tentar equilibrar exigências musicais com as demandas dramáticas que contrariam as primeiras. «A história pessoal e corporal», escreve ainda Levac (2006, p. 49), «presente em filigrana em toda a interpretação (...) coloca o intérprete numa posição ambivalente, oscilando entre o desabrochar e a fragilização, a autonomia e a colaboração¹⁴⁰».

Foi observado que o processo criativo de Poulenc, Cocteau e Duval consistiu também em integrar, da parte de cada um deles, fragmentos retirados à sua subjectividade. Também Duval, enquanto intérprete, foi acompanhada pela sua professora de canto para montar *La Voix Humaine* e poder, frente aos dois autores, usar

¹³⁷ Cette part créative de l'interprète dès les premiers balbutiements de l'œuvre est courante mais méconnue.

¹³⁸ Cf. Anexo 4, *Diário de Ensaios*, ensaio aberto sobre *O diálogo das Carmelitas*, com Luís Miguel Cintra e João Paulo Santos, Fevereiro de 2016.

¹³⁹ Cf. Anexo 4, *Diário de Ensaios*, ensaio aberto sobre *O diálogo das Carmelitas*, com Luís Miguel Cintra e João Paulo Santos, Fevereiro de 2016.

¹⁴⁰ L'histoire personnelle et corporelle présente en filigrane dans toute l'interprétation (...) place l'interprète dans une posture ambivalente, oscillant entre l'épanouissement et la fragilisation, l'autonomie et la collaboration. Traduções minhas.

«pedaços da sua vida interior» e com eles sustentar uma proposta honesta e orgânica. A dupla pesquisa, física em primeiro lugar – para assegurar a qualidade vocal – psicológica e erudita por outro – para respeitar as intenções do compositor, sentir o texto no seu detalhe e investir-se emocional e sensivelmente no acto de comunicação – faz do cantor um verdadeiro criador ao nível de um autor literário, de um coreógrafo, de um encenador ou de um compositor.

Do ponto de vista jurídico, «as prestações dos actores, dos cantores, dos músicos e dos bailarinos fazem parte do processo criativo de representação pública¹⁴¹», como se pode ler na página da OMPI; no entanto, o primeiro reconhecimento internacional destes direitos ditos «conexos» ao direito de autor, interveio com a adopção da Convenção de Roma, apenas em 1961¹⁴², que influenciou as legislações nacionais que regulam estes direitos, revelando a preocupação dos Estados em reconhecer esse papel criativo. Sem me afastar do assunto da minha dissertação, direi apenas que, neste âmbito e em Portugal, muito fica ainda por interiorizar, porquanto produtores, programadores e público raramente têm a noção da participação do intérprete no processo de criação, o que o coloca amiúde numa posição ambígua frente a várias entidades, nomeadamente na distribuição dos créditos, retribuições e direitos. Este papel criativo do intérprete continua subalternizado e dependente de outros agentes preponderantes no processo de produção, nomeadamente no caso do cantor, cuja participação é amiúde equacionada com o juntar de um instrumento *natural* às composições, textos, encenações ou visões musicais de outrem. O desconhecimento não apenas do labor da sua construção instrumental, como da sua pesquisa musical e expressiva no acto de cantar, poderá estar na origem de tal incompreensão, o que terei a ocasião de desenvolver nos capítulos seguintes.

O projecto

O primeiro conceito deste projecto seguiu uma intenção de respeitar a linguagem musical de Poulenc e da vocalidade da palavra cantada. A partitura de Poulenc – já por si riquíssima de ambientes e intenções – e a alternância entre a prosa quotidiana e poética de Cocteau foram a base da construção dramática e delinearam todas as escolhas

¹⁴¹ Les prestations des acteurs, des chanteurs, des musiciens et des danseurs font partie intégrante du processus créatif de représentation publique. In página da OMPI. Traduções minhas.

¹⁴² Convenção de Roma: convenção internacional para a protecção dos artistas interpretes ou executantes, dos produtores de fonogramas, e dos organismos de radiodifusão.

interpretativas, com o discurso musical enquanto comunicação e a facilitação vocal no centro das prioridades. Consequentemente, este projecto partiu de dois músicos determinados em interpretar – no sentido de traduzir, servir e dar corpo à vontade musical expressa pelo compositor – premissa primordial que determinou o envolvimento físico, emotivo e expressivo, ao invés de seguir qualquer tradição ou de lhe impor uma encenação extrânea ou *de autor*. Todo o aspecto visual, cénico e de imagem surgiu para melhor possibilitar a transmissão dessa informação central ao público: musical e esteticamente sonora, primeiro.



Fig.1. Teatro S. Luiz. Novembro de 2016 © Estelle Valente

A segunda direcção do projecto foi a de querer trazer a ópera para perto do público, quebrando a formalidade que lhe é tradicionalmente associada e contrariando a ideia de um espectáculo de estrelas rico e virtuoso, artificial ou erudito. Em ópera, a interpretação é feita de dentro para fora, o cantor invade a intimidade do público pelo artifício da voz cantada, pela sua exposição excessiva que cria proximidade e consequentemente veracidade. Para realçar ainda mais esse propósito, a figura da intérprete surgia, nesta versão, amplificada por imagens captadas em tempo real, simultaneamente projectadas no fundo do espaço cénico e secundadas por uma

legendagem simultânea que acompanhava o desenrolar do drama, permitindo ao espectador o acesso à riqueza do texto de Cocteau.

Este projecto pôde ser visto como uma espécie de instalação entre ópera e cinema, procurando ligações entre diferentes esferas artísticas. O duplo objectivo de veracidade para com a escrita do compositor e de proximidade com o espectador, pela força das imagens ampliadas e de uma movimentação depurada, veio situar este espectáculo no cruzamento do canto lírico, das artes performativas e da imagem em movimento. Os temas da ligação intemporal do amor e da comunicação impossível, nesta era de solidões informáticas e de perda do humano, tornaram este espectáculo actual e transversal a vários tipos de público. Aos ouvintes habituais dos recitais musicais quisemos juntar espectadores abertos às novas tendências, atentos à música, mas também ao teatro, às novas filmografias e à arte contemporânea, bem como à reflexão estética.

O processo interpretativo

«Sobretudo, não analisem a minha música, amem-na.»¹⁴³
(Poulenc citado por Bernac 2004, p. 4)

Os ensaios com João Paulo Santos resumiram-se, num primeiro tempo, a uma fase de quase policiamento para conseguir, de parte a parte, uma leitura impecável da partitura. Uma coincidência fez com que o maestro tivesse dirigido no ano anterior a partitura dos *Dialogues des Carmélites*, com a colaboração de Luís Miguel Cintra, criando uma longa intimidade com o compositor, da qual tive a felicidade de beneficiar. Poulenc afirma-nos que apenas após a sua própria «experiência da angústia metafísica e espiritual» dos *Dialogues* se sente preparado para «não trair a angústia terrivelmente humana do soberbo texto de Cocteau»¹⁴⁴ (1999, p. 907). João Paulo Santos fez o mesmo caminho e considerou «ter revisto completamente a sua visão da La Voix Humaine após ter dirigido as Carmelitas», e propôs, como primeiro objectivo interpretativo, cingir-nos, o mais possível, ao «que está na partitura» e procurar compreender «o que escreveu o compositor que não está a ser reproduzido» para «levar o cantor a desejar fazer o que

¹⁴³ Surtout n'analysez pas ma musique, aimez-la.

¹⁴⁴ Je pense qu'il me fallait l'expérience de l'angoisse métaphysique et spirituelle des *Dialogues des Carmélites* pour ne pas trahir l'angoisse terriblement humaine du superbe texte de Jean Cocteau. Tradução minhas.

o compositor escreveu» e descobrir «qual a razão subjacente» à escrita musical.¹⁴⁵

A análise rigorosa da partitura constituiu, consequentemente, o verdadeiro suporte para a criação de uma lógica comum aos intérpretes, o que pode, à partida, parecer paradoxal para o senso comum, que entende criatividade como algo que se começa do zero. Mas não se tratou apenas de reproduzir correctamente notas, tempos, pausas e inflexões dinâmicas, mas sim de respeitar e procurar entender uma infinidade de pequenos detalhes, expressos pelo compositor por indicações musicais ou dramáticas. Desta forma, o intérprete afasta-se do mero executante, pela acção hermenêutica de tradução da obra dos criadores, tanto para uma sensibilidade pessoal como para uma actualidade.

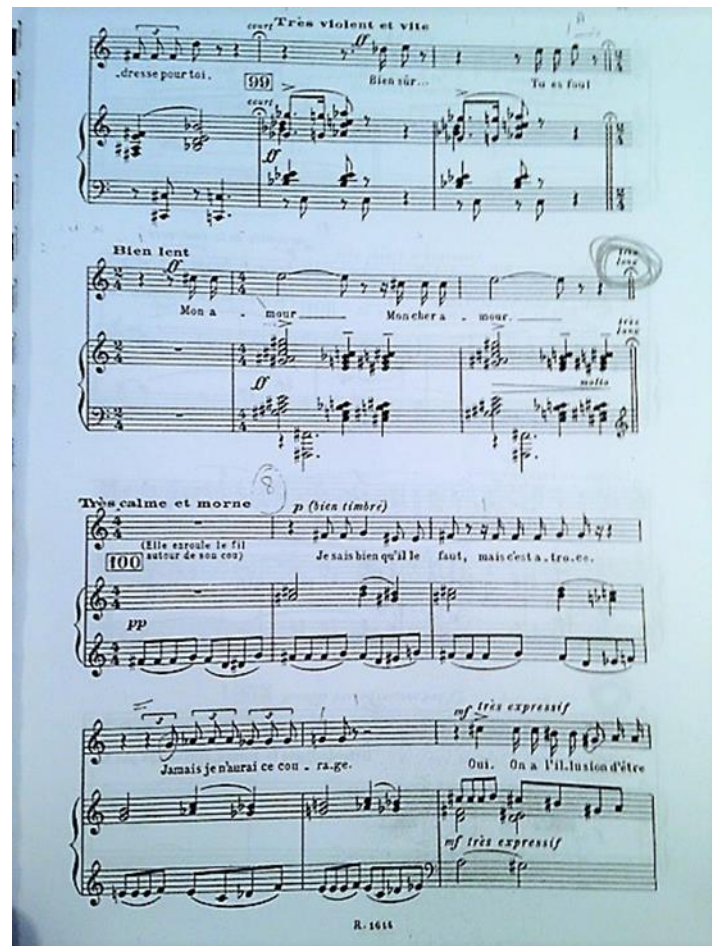


Fig.2. La Voix Humaine, página da partitura

¹⁴⁵ Cf. Anexo 4, *Diário de Ensaios*, ensaio aberto sobre *O diálogo das Carmelitas*, com Luís Miguel Cintra e João Paulo Santos, Fevereiro de 2016.

Com efeito, uma das características específicas desta ópera de Poulenc é o facto de não existir em toda a partitura uma única indicação metronómica. As inúmeras alterações de tempo, que apresentam variações bruscas, por vezes de compasso a compasso, são referidas de forma descritiva: *plus vite, sans presser, très calme, piú mosso*¹⁴⁶. Os próprios silêncios têm valores distintos uns dos outros (*Long; très long silence*¹⁴⁷). Para além das indicações de agógica¹⁴⁸, a partitura abunda em referências expressivas (*très agité, violent, comme un être blessé, en s'énervant, morne*¹⁴⁹), que definem de forma muito específica as intenções dramáticas do compositor e revelam a sua própria interpretação do texto de Cocteau. Consequentemente, a escrita de Poulenc, simultaneamente detalhada ao mais ínfimo pormenor, mas regulada por vocábulos descritivos de ambientes, deixa os intérpretes espartilhados entre uma enorme exigência de conformidade ao que lhes é pedido e uma extrema liberdade interpretativa.

Paralelamente a este trabalho de análise e decifragem executada a dois, elaborei a minha própria tradução do texto de Cocteau, tanto para aprofundar a compreensão do texto como para preparar a legendagem, confrontando-a com outras traduções já existentes e revisitando--a de forma mais actual.¹⁵⁰

Estou, sim,

Não, minha senhora,
estamos vários em linha,

desligue,

Está a falar com um assinante

Mas,

desligue a senhora

Estou, menina!

Não, não é o Doutor Schmidt (...)

¹⁴⁶ Mais, rápido, sem correr, muito calmo, mais rápido.

¹⁴⁷ Longo; Silêncio muito longo.

¹⁴⁸ Agógica: parte da música que estuda a velocidade ou andamento com que cada peça musical deve ser executada.

¹⁴⁹ Muito agitado, violento, como um ser ferido, enervando-se, apático.

¹⁵⁰ Cf. Anexo 8, *Tradução para legendagem*, p. 158.

«O cantor», escreve Miller (2011, p. 145), «só poderá re-criar inteligentemente os mundos (dos poetas) com o conhecimento do ambiente cultural que fez nascer cada uma dessas expressões poéticas¹⁵¹». Para me apropriar do texto no seu detalhe, decidi, seguindo o exemplo de Denise Duval, elaborar as repartidas das várias vozes ausentes na peça, para melhor dar sentido ao discurso entrecortado de *Elle* e definir uma evolução psicológica que me fizesse sentido. Aí residiu uma das partes criativas desta interpretação, que constituiu o suporte da análise dramatúrgica da peça¹⁵²:

Piu mosso (très librement)
Allô !
Allô, mais c'est encore vous !
Mais, Madam', (Pausa.)
(En s'énervant)
Que voulez- vous que j'y fass' ?
(...)
Mais c'est votre faute !
Comment, ma faut' ? Pas du tout.
Mais à la fin, c'est impossible !
Allô?
Allô, Mad'moisel',
Oui ?

Desta pesquisa definiu-se a procura de uma certa distância na abordagem da personagem, cortando o tom melodramático da voz para, a todo custo «evitar o pitoresco» ou um tom de lamúria constante, no qual a obra poderia cair: «uma maior frieza emocional, entrecortada por humor, jogo de sedução, raiva contida, ironias e chantagens»¹⁵³, permitiu-me evitar uma emotividade excessiva e construir uma personagem não quebrada, digna, mas multifacetada, mais humana nas suas contradições que, apesar de apresentar sentimentos intensos, fosse capaz de se reinventar num final menos apoteótico ou suicidário do que o habitualmente proposto, ilustrando a crescente autonomia feminina e a abertura das suas opções. Pela análise da partitura, mais do que do texto de Cocteau, inferimos, ao longo dos ensaios, que nada indica um desfecho obrigatoriamente suicida ou vingativo, como é muitas vezes apresentado na versão teatral, preferindo, ao invés, propor um final aberto, sem desenlace, sem solução: um manifesto

¹⁵¹ The singer can intelligently re-create the worlds of (...), only by some acquaintance with the cultural ambiance that gave rise to each of these poetic expressions. Traduções minhas.

¹⁵² Cf. Anexo 5, *Texto, réplicas e comentários*, p. 105.

¹⁵³ Cf. Anexo 4, *Diário de Ensaios* com João Paulo Santos, Setembro de 2016.

contra a convicção da redenção pelo amor, da tirania sexual, da complementaridade obrigatória, no qual o último «*je t'aime*», após a melodia mais bela de toda a obra, soasse quase como uma interrogação, antes de o acorde final romper, surpreendentemente, a tonalidade. Com efeito, se o trabalho de um actor parte da análise das palavras, em ópera,

*«o cantor torna-se como que a continuação de uma reverberação musical do que vem de trás (...) temos que perguntar o que nos pede o texto, mas sobretudo o que se passa musicalmente. Que traz a música às palavras? Por vezes a relação entre as duas é estranha. Muitas vezes aponta logo numa direcção muito clara, cria o ambiente, caracteriza a personagem e a situação. Na partitura, o compositor já definiu noventa por cento das intenções dramáticas e o trabalho de um cantor já está condicionado por isso. Ao contrário do actor, que escolhe o ritmo ou o tom da personagem e da cena, em ópera há um ritmo de acção pré-definido. A liberdade interpretativa é limitada pelas inflexões musicais: há escolhas que já não são possíveis, o compositor já previu a encenação, expressa na ligação especial da música com as palavras».*¹⁵⁴

Consequentemente, o trabalho de leitura de uma ópera já contém um estudo dramaturgico ditado pelo discurso musical em conjunção com o texto, muito anterior a qualquer trabalho cénico. Neste caso, a música de Poulenc é fragmentada e cria jogos intercambiáveis de frase em frase, que vão definindo os vários conteúdos psicológicos e a evolução da personagem: «*aqui, não é pela evolução que se vai obter a lógica, mas pela justaposição dos vários momentos auto-suficientes. A dificuldade é tentar conectar pedaços que não são para ser conectados.*»¹⁵⁵

A construção musical e dramática nasceu, então, de um estudo minucioso de hermenêutica das intenções do compositor, evitando imitar versões conhecidas e sobrecarregar a peça com excessos dramáticos: as variações de dinâmica foram sentidas como aumentos de energia e acção da parte da personagem, as melodias do piano equiparadas a uma voz que se ouve ou que se corta, os meios-tons à mentira, as pausas analisadas uma a uma para descobrir a sua razão de ser, para citar apenas alguns exemplos:

«Certos intervalos repetidos sublinham a insistência. Nos momentos dramáticos, um ritmo obsessivo, sem ligar à linha da orquestra, cria a tensão emocional, sem necessidade de apoiar demasiado as palavras ou de fazer muita voz. As variações de tempo lento/ rápido dentro da mesma frase são o elemento essencial que provoca a variação emocional e a fluência do discurso; está sempre tudo escrito, em Poulenc,

¹⁵⁴ Cf. Anexo 4, *Diário de Ensaios*, com João Paulo Santos, Novembro de 2015, e ensaio aberto com Luís Miguel Cintra, Fevereiro de 2016.

¹⁵⁵ Cf. Anexo 4, *Diário de Ensaios*, com João Paulo Santos, Novembro de 2015.

a seguir absolutamente (...) há vários tipos de pausas, que podem ser exploradas. Um longo silêncio pode ser uma longa réplica, um corte e um recomeço, ou um silêncio horrível para sublinhar o que acabou de acontecer, ou a ilustração de um condicionamento físico, um sufoco.»¹⁵⁶

Para além dessa abordagem, interpretar uma personagem de ópera significa inserir a acção do canto em toda a abordagem musical e dramática:

«Todo o rigor da partitura:(pausas, ritmos, meios tons, tercinas, dinâmica) é o suficiente para a expressão. Não é necessário acrescentar, nem sublinhar. A parte física não pode contrariar esta lógica. Apenas fazer aquilo que é. Já é difícilimo! (...) O lado mecânico de certas partes transforma-se em algo mais poético com a obediência rigorosa (expressiva) do que está na partitura, do tempo, das pausas (...) Na Voz Humana existem certos deslocamentos entre o que está a ser dito e a melodia. Há momentos em que não se pode seguir o texto, nos quais o que se diz não é relevante. Nessas secções, a emoção nasce da forma musical, distanciando-se por vezes da palavra. A música é então a linguagem que impera, é necessário cantar de forma mais vocal e mais melódica para sublinhar a linguagem poética do texto e não tanto a situação emotiva.»¹⁵⁷

Por vezes tentar exprimir emoção a mais pode estragar a emissão e limitar a beleza da linha vocal, para além de sublinhar inutilmente a frase musical e o texto. A emoção subjacente ao acto de cantar é nesse caso suficiente, sem necessitar de ser explicada com um excesso de intenção dramática: *«pode sublinhar o texto, ou contrariá-lo, mas essa escolha já condiciona a interpretação.»¹⁵⁸*

Ao contrário do que costuma acontecer no mundo do teatro (onde a pesquisa é feita de início pelo encenador, que estabelece o conceito sobre o qual os actores improvisam antes de fixar um guião cénico), a movimentação em ópera, para ser conseguida, estará sempre condicionada pelo acto de cantar e pela possibilidade de executar musicalmente a partitura. Reencontro esta preocupação em Chapman (2012, p. 37), que constata que «hoje em dia, encenadores de ópera, muitas vezes desprovidos de conhecimento vocal, pedem aos cantores para realizar feitos de potencial suicídio vocal¹⁵⁹». O facto de, nos nossos dias, se encontrarem cantores com muito melhor preparação física e dramática do que antigamente não justifica certas propostas de encenação, que põem em causa a primazia auditiva do espectáculo de ópera e se baseiam

¹⁵⁶ Cf. Anexo 4, *Diário de Ensaios*, com João Paulo Santos, ensaio aberto com Luís Miguel Cintra, Fevereiro de 2016.

¹⁵⁷ Cf. Anexo 4, *Diário de Ensaios*, com João Paulo Santos, ensaio aberto com Luís Miguel Cintra, Fevereiro de 2016 e Julho de 2016.

¹⁵⁸ Cf. Anexo 4, *Diário de Ensaios*, com João Paulo Santos, Julho de 2015, Fevereiro e Setembro de 2016.

¹⁵⁹ Today, operatic producers, often uncluttered with any vocal knowledge, ask singers to perform feats of potential vocal suicide. Traduções minhas.

em conceitos puramente visuais que colocam os cantores em dificuldade, relegando para segundo plano a função central da ópera, que é, não nos esqueçamos, essencialmente musical¹⁶⁰. Nesta linha de pensamento, refiro a afirmação do encenador Giorgio Strehler¹⁶¹, citada por David Hirst (1993, p. 75): «o naturalismo não é suficiente em ópera. Uma observação e um estudo psicológico detalhados são necessários mas o gesto físico tem de funcionar num registo que corresponda à música¹⁶².» O próprio Poulenc (1999, p. 907) comenta o trabalho de Jean Cocteau, sublinhando como tinha admirado, «mais uma vez a sua prodigiosa compreensão musical», e como o encenador «soube ter em conta as exigências do canto e da música.¹⁶³»

Nesta linha de pensamento, o trabalho cénico do nosso projecto também procurou seguir as linhas mestras anteriormente definidas pela música:

«Dos ensaios musicais se construiu a interpretação; as harmonias, os tempos, as intenções, as alternâncias entre vocalidade e texto mais falado ou dramático, as cores e as evoluções, por vezes ditadas mais pela música do que pelo texto.

A execução do canto limita certas escolhas porque obriga a um esforço físico muito intenso e específico. Não existe possibilidade de ignorar esta realidade. Por outro lado, não existe a hipótese de um cantor não cantar sinceramente, pela necessária implicação física. É mesmo importante que a cena não contrarie o discurso musical e a toda a construção efectuada (...) fazer a mesma démarche que um actor implica destruir a possibilidade da interpretação musical: por exemplo, a nota extrema de toda a obra (Dó) é correspondente a um descontrolo, algo que rebenta, uma emoção que não se controla, um choro intempestivo. É o momento de viragem emotiva, da mentira para a decisão de falar. Importante que o som seja extremamente vocal, uma nota muito bem preparada, e não só um grito.»¹⁶⁴

A partir de um trabalho de improvisação se foram definindo as marcações finais, negociando e equilibrando prioridades: a facilitação vocal e musical, por um lado, a depuração da expressão física, por outro. Os últimos ensaios no cenário complementaram a parte final desta preparação, sendo a principal preocupação a contenção dos movimentos na sua relação com as duas câmaras e a luz, e a adequação acústica ao espaço.

¹⁶⁰ Por exemplo: quando lhes é pedido para cantar de costas com a orquestra em fortíssimo, para sustentar notas longas executando movimentos abruptos, executar certas torções com a cabeça ou para se apoiarem sobre o ventre... A escolha de certos cenários muito instáveis, acusticamente absorventes ou alergénicos, fazem igualmente perigar a prestação vocal e diminuir a excelência musical da obra.

¹⁶¹ Giorgio Strehler (1921-1997), director de teatro italiano, fundador do *Piccolo Teatro di Milano*.

¹⁶² Naturalism is not enough in Opera, Strehler would argue. Detailed psychological study and observation are necessary but the physical gesture has to function in a register which matches the music.

¹⁶³ J'ai admiré, une fois de plus, sa prodigieuse compréhension musicale (...) il a su tenir compte des exigences du chant et de la musique. Traduções minhas.

¹⁶⁴ Cf. Anexo 4, *Diário de Ensaios*, com João Paulo Santos, Julho de 2015, Fevereiro e Outubro de 2016.

Tanto a composição da partitura de *La Voix Humaine*, fruto de uma verdadeira colaboração entre Poulenc, Duval e Cocteau, como o nosso espectáculo parecem ter seguido uma forma pós-modernista¹⁶⁵ de organização no sentido de uma «inovação pela colaboração», definida por Michael Beyerlein, Stephen Beyerlein e Kennedy como uma «abordagem focada no processo», ou seja, um trabalho no qual os vários participantes na criação «partilham a mesma prática, se envolvem reciprocamente e negociam juntos o sentido¹⁶⁶» (2006, p. 66). Como já foi referido, o nosso projecto nasceu sobretudo do pianista e da cantora, a que se juntaram, posteriormente, os outros criadores, coordenando mestrias e pontos de vista diversos com um objectivo comum de comunicação clara e de proposta estética: «um trabalho de equipa impossível sem a conjugação de competências, visões e valores.»¹⁶⁷ A experiência de construção, ou desconstrução, de *La Voix Humaine*, que revisito agora, traz-me à memória uma conferência com Heiner Goebbels, na qual o encenador, compositor e professor alemão expõe os seus métodos de trabalho e as suas procuras, numa recusa sistemática de qualquer tipo de hierarquia. Gostaria de evocar as suas palavras, reencontradas numa entrevista concedida ao Jornal Público, em Dezembro de 2013:

«Num espectáculo precisamos, constantemente, de propor uma tensão entre os diferentes elementos, tal como na música precisamos de contrapontos, como se criássemos um espaço entre essas diferentes forças: o texto e a música, o corpo e o espaço, a cenografia e a acústica, entre o que vemos e ouvimos. Estes contrapontos são importantes para abrir um espaço para a imaginação que é, no fundo, a coisa mais importante que se oferece ao público (...) E isso é o maior mistério da criação artística: a forma que se cria. A utopia reside na forma. No teatro estamos rodeados de uma série de formas que se assumem como naturais. Mas é quando começamos a desacreditar nessas formas naturais de representação que se passa a questionar tudo: a relação de trabalho, as divisões de tarefas, as noções mais básicas de teatro, de etiquetagem, como a intensidade, a presença, as relações entre música e teatro, ou entre o teatro e as outras artes.»

¹⁶⁵ Pós-modernidade: perspectiva visível tanto na cultura académica quanto na própria produção sociocultural e estética, que se tornaria dominante, se não mesmo hegemónica, após a queda do Muro de Berlim (1989) e a crise das ideologias nas sociedades ocidentais, na qual a razão deixa de ser garantia de possibilidade de compreensão do mundo, por levar a visões totalizantes. Em arte, corresponde à perda da aura do objecto artístico em razão da sua reprodução técnica, em múltiplas formas: cinema, fotografia, vídeo, etc.; em literatura, a conceitos como «a morte do autor» ou a «fragmentação das narrativas».

¹⁶⁶ Innovation through Collaboration; process focused approach; share the same practice, engage mutually and negotiate meaning together. Michael Beyerlein, Professor em Educação e Recursos Humanos, Universidade do Texas. Traduções minhas.

¹⁶⁷ Cf. Anexo 4, *Diário de Ensaios*, Outubro de 2016.

Sublinho, especialmente, no texto de Goebbels, a procura de inovação revelada nos modos de funcionamento dos vários elementos da equipa, e como essas dinâmicas, equitativamente aceites, transformam a própria proposta artística.

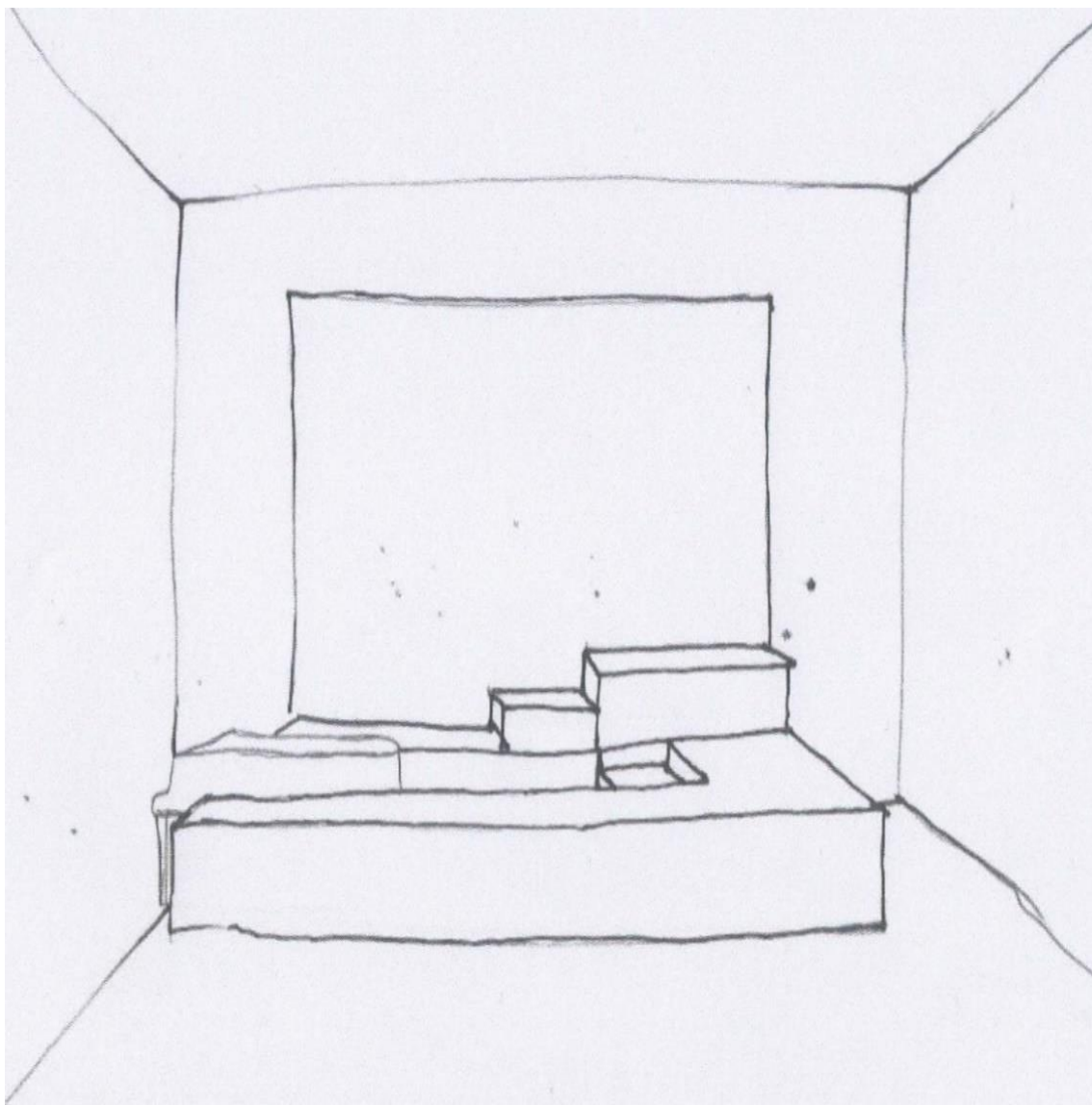
Descrição do espectáculo

Uma mulher sem nome, *Elle*, vive a intimidade e o drama do último encontro telefónico com o seu amante, que rompe com ela. Na versão operática que apresentámos, a figura do telefone desapareceu por completo: já nem ele existe, substituído apenas pela linguagem musical e pelo silêncio. A figura feminina surge duplamente exposta, na sua simples caracterização, por um lado, e nas suas próprias imagens projectadas em tempo real e ecrã gigante, por outro. Entre o sonho, as memórias, o desejo e o terror do amanhã, *Elle* vai percorrendo os vários momentos da sua ruptura amorosa, do desespero suicidário à libertação. Fala (canta) apenas para o piano, com o qual estabelece um diálogo de amor e de morte, substituindo a comunicação humana ausente. O que revela a voz, nas mentiras do texto, que a música corrobora ou contradiz e que o corpo amplia ou esconde? Que outro discurso surge entre imagens, momentos cegos, silêncios e melodias? Qual a personagem real, a que se debate no palco e canta sem amplificação ou o seu duplo cruelmente aumentado?

A proposta que desenvolvemos sublinhou, então, uma personagem central: uma voz, para ser vista de muito perto, para ser ouvida, para ser sentida, talvez mais humana porque cantada, assumidamente fora do registo naturalista pelo envolvimento físico e emotivo da expressão musical. As filmagens a preto e branco realçaram pormenores expressivos muito ampliados (olhos, mãos, pés descalços, rugas), realizando uma exposição impiedosa da personagem, com os seus paradoxos e a verdade brutal do seu sofrimento. A direcção cénica centrou-se numa extrema simplificação dos movimentos, ou na sua tipificação, sem adereços nem artifícios, trabalhando na contenção, privilegiando a relação espacial da intérprete com a figura meia oculta do piano em palco, simbolizando o interlocutor ausente: «*a proposta cénica demarcou-se francamente de qualquer naturalismo, sublinhando a relação primordial com a música.*»¹⁶⁸ O cenário foi construído com uma economia de meios, realizado por sobreposição de estrados de roscos em diferentes desníveis. Evoluindo num espaço fragmentado como a escrita musical de Poulenc, esta voz humana começava por se afirmar por si mesma, oriunda da figura da

¹⁶⁸ Cf. Anexo 4, *Diário de Ensaios*, com Jean Paul Bucchieri, Outubro de 2016.

cantora invisível; emergia do seu fosso, buscava uma respiração própria, para por fim atingir a plataforma superior e desprender-se das teias que a envolviam.



*Fig. 3. Cenário. © Vasco Araújo*¹⁶⁹

¹⁶⁹ Cf. Anexo 6, *Cenário e movimento* p. 150.



Fig.4. Teatro S. Luiz, Novembro de 2016 © Estelle Valente



Fig. 5. A Voz Humana, teatro S. Luiz, Novembro de 2016 © José Frade



Fig. 6. Teatro S. Luiz, Novembro de 2016 © Estelle Valente

Simultaneamente, o seu espelho de imagens desconstruía a personagem, mostrando-a dilacerada e ambígua, em detalhes a preto e branco para acentuar o contraste com a figura em palco. Este dispositivo complexo acentuava o mistério do espectáculo pelas várias linguagens em presença, procurando o horizonte de uma arte total. Neste tecido de desequilíbrios banais, a *artificialidade* da ópera não procurou ser escamoteada, mas sim sublinhada no seu sentido etimológico¹⁷⁰, devolvendo a primazia à essência do discurso musical e vocal, reforçada pela proximidade da intérprete e da sua voz.

¹⁷⁰ Sublinho aqui a mesma raiz das palavras *arte* e *artificial*.

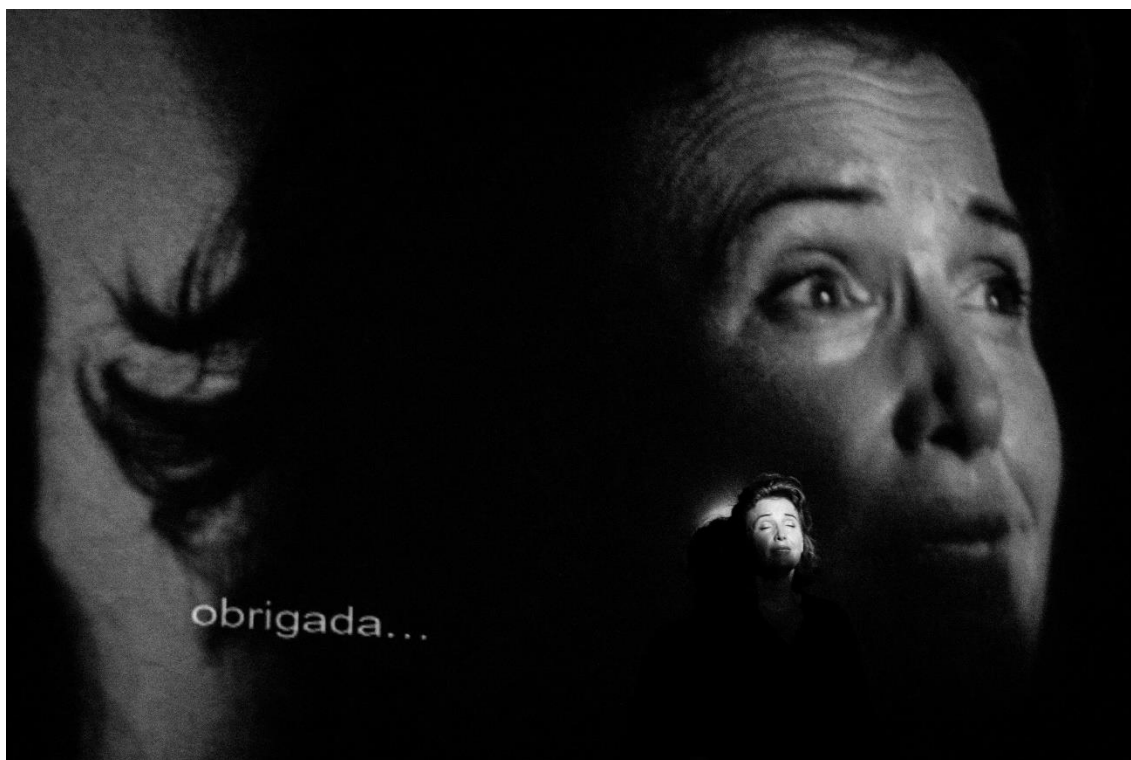


Fig. 7. Teatro S. Luiz, Novembro 2016 © Estelle Valente

O palco: pôr-se ao serviço

A passagem do período de ensaios para o momento da exposição faz-se habitualmente de forma abrupta e sob uma enorme pressão. Raramente sentem o intérprete e os seus ensaiadores que o tempo foi suficiente para dominar os inúmeros detalhes musicais, vocais, cénicos, de adaptação ao espaço e às luzes. No dia da estreia, inúmeros pormenores ficaram por controlar e resolver. Ainda mais do que a escrita de uma tese que, apesar de estar sempre em processo, pode ser revista até à exaustão, a marcação de uma data em artes performativas confronta o intérprete com o inacabado, o risco e a imperfeição. O acto de cantar é efémero por natureza e sem correcção possível a partir do momento em que soa: a não ser pelo facto de poder ficar registado em filme ou gravação, o espectáculo, no caso de *La Voix Humaine*, acaba de facto quarenta e cinco minutos após ter iniciado, ficando apenas na memória do espectador enquanto impressão emotiva, reflexiva e estética. Assim, joga-se num curtíssimo espaço de tempo toda uma vivência preparada durante quase três anos.

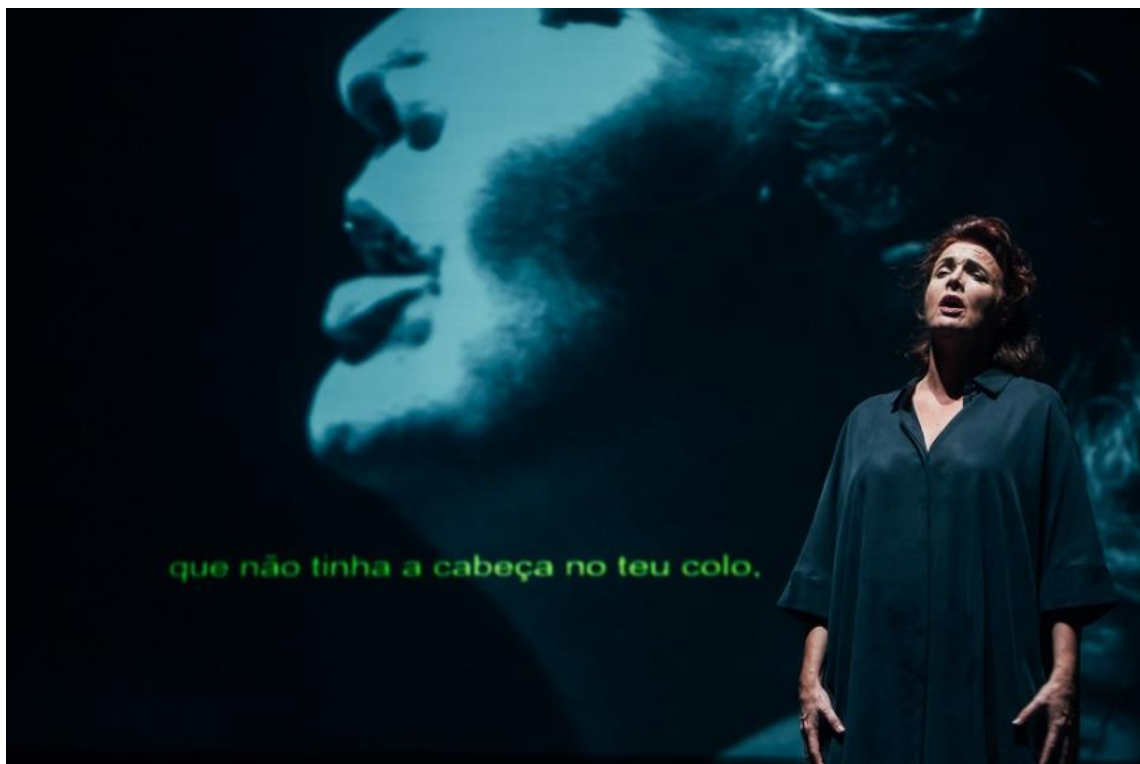


Fig. 8. Teatro S. Luiz, Novembro de 2016 © Alípio Padilha

Mais ainda do que no caso de outros músicos, o cantor transporta em si mesmo o seu próprio instrumento, variável e vulnerável como veremos no último acto deste ensaio. O desafio contra o tempo começa de facto, a meu ver, nos últimos ensaios. Quando o tempo de adaptação ao espaço é escasso, como foi neste projecto, nos últimos dias as preocupações de descanso tornam-se essenciais à manutenção da qualidade vocal: o cantor encontra-se dividido entre uma exigência de correcção e uma extrema necessidade de se libertar e de criar um estado de disponibilidade interior para comunicar de forma plena a música, o texto e a personagem que construiu. O maestro e o encenador experientes vão gradualmente largando os seus papéis directivos para permitir ao cantor uma liberdade criativa dentro daquilo que foi combinado. No entanto, compete ao intérprete abandonar uma atitude de cumprimento criterioso para tomar conta do palco, da obra e da sua própria proposta. Após o longo período de incorporação, no qual procurou entender as linguagens do compositor e do libretista, após a fase da experimentação e da fixação mnésica das várias direcções sugeridas pelos seus ensaiadores ou oriundas da sua improvisação e reflexão, o cantor deixa necessariamente

a posição de executante obediente para se centrar no momento presente e na *sua voz humana*, que procura veicular a sua interpretação pessoal do trecho musical. Apenas este empoderamento lhe permitirá enfrentar a extrema exposição e real vulnerabilidade que irá viver, para eventualmente poder surpreender-se, descobrindo ainda novos sentidos que jorram no momento do espectáculo.

«As gravações dos ensaios mostram que canto mal quando me deixo apenas guiar pelo ponto de vista dramático e estou preocupada com detalhes cénicos. Voltei a dar mais importância ao ponto de vista vocal e musical, deixando o corpo fazer o que sentia no momento, confiando na memória, abandonando um controlo consciente de querer corresponder a todas as instruções. A veracidade da representação só aparece quando não estou preocupada com a memorização. A linguagem musical está tão bem construída que acontece naturalmente, desde que não lhe imponha movimentos que modifiquem o tempo combinado ou a vocalidade necessária. A junção final e a presença verdadeira constroem-se sempre a partir da música e de um estado de confiança e de presença no momento. Um cantor, por mais expressivo que possa ser, é sempre um cantor.»¹⁷¹

As caricaturas das divas, tão conhecidas do público em geral, nascem, a meu ver, de uma necessidade imperiosa de trocar uma posição conciliatória de aprendiz, assumida durante meses, por alguma assertividade, necessária a assegurar o desempenho, proteger o instrumento vocal e viabilizar o estado de disponibilidade propício à criação que acontece no momento do espectáculo. Pelas palavras de Harrison (2006, p. 216), os cantores «devem desenvolver uma *pele grossa* de protecção, de forma a lidar psicologicamente com qualquer meio¹⁷²». Para além disso, esta mudança de atitude interna é absolutamente vital para o cantor: precisará de abandonar simultaneamente um estado de identificação emotiva (que usou anteriormente para explorar a cena e a personagem) e uma atitude de controlo eficiente, para os substituir por um estado de abertura ou disponibilidade que lhe permita arriscar, inventar e comunicar de forma plena. O cantor recorre então a um estado extremo de atenção a si mesmo, às suas percepções, aos seus apoios enquanto corpo em acção e à música enquanto linguagem. «Funcionando em piloto automático», escreve Chapman (2012, p. 137), «a imaginação parece forjar um canal directo para a voz (sem a interferência do cérebro esquerdo analítico/força de vontade/poder de análise). Isto equivale à “*the zone*” experienciada pelos atletas¹⁷³», à qual terei a ocasião de regressar em maior detalhe. O estado de confiança determinará

¹⁷¹ Cf. Anexo 4, *Diário de Ensaios*, Outubro de 2016.

¹⁷² They must develop a thick skin in order to be able to cope psychologically in any environment.

¹⁷³ Functioning on automatic pilot, the imagination seems to forge a direct channel to the voice (without left brain/will power/analytic type interference). This equates «the zone» experienced by athletes. Traduções minhas.

a liberdade com a qual o cantor arrisca e evolui em palco, o que irá, evidentemente, influir na qualidade final da prestação. Não será demais sublinhar, no entanto, que um espectáculo de dois músicos em palco ultrapassa muito a correcta execução de uma partitura, de um conceito musical ou cénico: realiza-se apenas graças a uma intensa comunicação entre duas sensibilidades, construída ao longo de anos, e a um estado de extrema atenção auditiva e de disponibilidade no momento presente ao outro que conosco toca e canta. Comparar um cantor de ópera a um atleta de alta competição¹⁷⁴ parece-me pertinente: ambos utilizam o corpo e é na solidão do momento presente que se jogará a qualidade da sua prestação. Mas, ao contrário do atleta, o objectivo do cantor não é sobrepor-se a outro. Se desenvolve um estado de potência, este é dirigido a um propósito maior, que é o de servir a música e partilhar o texto que *outros* escreveram para ele cantar. Apropriando-me das palavras de Miller (2011, pp. 141,142) irei lembrar que um «cantor não é o autor do texto; a melodia sobre a qual as palavras giram não foi criada por ele». No entanto, música e palavras «deverão ser projectadas pelo cantor com um sentido de criação na imediatez». A labuta do intérprete corresponde a uma tradução, a um serviço de mediador entre os autores e o público, ou seja, de desencobrimento e partilha de um sentido. «A arte do cantor é uma arte de re-criação¹⁷⁵». Como canta a soprano na aria principal da ópera de Cilea, um cantor é apenas «*l'umile ancella del genio creator*¹⁷⁶».

Se escrever sobre a feitura de *La Voix Humaine* significa um desdobrar interior entre a experiência vivida e as palavras que se escolhem para a explicitar, assistir ao vídeo filmado ao vivo e descobrir o espectáculo visto pelo público realizou ainda outra deslocação que me parece interessante referir. Habituada a analisar gravações da minha própria voz, verifiquei com estranheza, na minha prestação, uma aparente sensação de controlo, tão diferente do turbilhão físico e emotivo que me lembro de ter vivido. Assim, direi que a sensação de facilidade que o público poderá observar quando assiste a um concerto é totalmente diversa da sensação de emergência vivida pelo *performer*. Compreendi que o público acolheu com alguma surpresa a proximidade da cantora no acto de cantar, ampliada pelo olhar impiedoso da câmara de Vasco Araújo. Alguns espectadores comentaram como a atenção se dividia entre a linguagem musical da voz

¹⁷⁴ A mesma comparação foi feita por Artaud, neste caso entre o actor e o atleta em *O teatro e o seu duplo*, 1989.

¹⁷⁵ The singer has not authored the text; the melody on which the words spin forth is not of the singer's creating (...) Yet it must project from the singer with a sense of immediate creation (...) the singer's art is a re-creative art. Traduções minhas.

¹⁷⁶ A humilde serva do génio criador. *Io son l'umile ancella*, ária do primeiro acto de Adriana Lecouvreur.

cantada e do piano, a presença física da cantora, as suas imagens e o texto fornecido pela legendagem, criando uma narrativa múltipla, propícia a interpretações abertas e reveladora do propósito inicial da equipa de revisitar, de maneira actual, uma composição e um texto clássicos.

Coda. O humano na voz

«O animal humano aprende todas as coisas como
começou por aprender a língua materna,
como aprendeu a aventurar-se na floresta das coisas e dos signos
que o rodeiam para assim tomar lugar entre os humanos.»

Rancière, J. (2010, p. 18)

O propósito desta análise não foi de elaborar um relato narcísico, mas sim de proporcionar uma reflexão sobre processos, dificuldades e aprendizagens próprias, para, em seguida, pensar a acção pedagógica. Da análise desta experiência, partirei, nos capítulos seguintes, para uma pesquisa mais aprofundada sobre a viagem de formação e de transformação do cantor na sua vivência artística. Se me debruçar sobre o conteúdo do texto de Cocteau, poderei começar por identificar, apenas por jogo, alguns temas semelhantes à situação de professor/aluno. Assim, poderei sugerir que, em paralelo com o diálogo de *Elle* e do seu amor perdido, a relação pedagógica se arrisca a ser um imenso monólogo para um corpo ausente. Falará um professor para um fantasma, construirá o seu discurso sobre um silêncio, imaginando o que o aluno compreende? Numa aula de canto, a voz do aluno é constantemente convocada, porque constitui o objecto mesmo do estudo, mas convocar-se-á suficientemente a sua experiência? Será que nós, professores, lhe damos a palavra para explicitar o que sente, ouve, compreende e procura, ou nos limitamos a inundá-lo com instruções oriundas da *nossa* própria experiência? Como *Elle*, o aluno, na visão de que dele tem a civilização, depende do seu interlocutor, espera desesperadamente a palavra que lhe irá *dar ar*, futuro, autonomia, temas que prometo tratar mais adiante. Idealiza o seu mestre, como um amante perdido, para depois o rejeitar, substituir e talvez ultrapassar. Como para *Elle*, a solidão é o quotidiano do processo de aprendizagem: o aluno, só em palco, na cena vazia, confronta-se com os próprios medos, imagina futuros de fantasia, mortifica-se, mente-se ou aceita-se. Atravessa o escuro intolerável, confronta-se com o silêncio, como na ópera, quando soa, desacompanhada, a sua Voz Humana.

«As nossas vozes são uma expressão das profundezas da nossa alma¹⁷⁷», escreve o pedagogo Stephen Smith (2007, p. 10). O que será essa componente humana da nossa voz, o que será o humano na voz? Lembro o título do livro do meu professor Peter Harrison (2006), *The human nature of the Singing voice*. Como eles, Chapman também refere uma preocupação *holística* no ensino do canto, ou seja, uma identificação da aprendizagem vocal com um trabalho inteiro sobre a pessoa.

Será a voz humana *natural*, no sentido de oriunda da sua natureza intrínseca? Se é natural enquanto som, porque e como se ensina e aprende?

Antes que suba o pano para o segundo acto, irei convocar o leitor para um curto *intermezzo* filosófico, para com ele reflectir sobre as implicações pedagógicas da convicção usual de que «cantar é natural».

¹⁷⁷ Our voices are an expression of the deepest reaches of our souls. Traduções minhas.

Intermezzo filosófico

«A estética, se não pretender levar uma simples existência aparente, tem de conhecer tanto a raiz nodosa como a fibra fina em que cada arte singular está ligada ao fundamento natural.»
(Hanslick, 2002, p. 87)

Se o ouvinte comum considera que cantar é natural, sabemos que a música enquanto sistema de sons organizados não se encontra na natureza. Stravinsky (1952, p. 37) afirma que «não é arte o que nos cai do céu, no canto de um pássaro». Se procurar seguir a definição do compositor direi que «a arte, na sua significação exacta, é uma maneira de fazer segundo certos métodos obtidos seja por aprendizagem, seja por invenção¹⁷⁸». Na sua obra *Do belo Musical* (2002, pp. 88, 89, 94), o autor alemão Hanslick, contemporâneo de Hegel, corrobora a opinião do compositor russo e descreve a música como uma criação do espírito humano, enquanto única arte não mimética. O filósofo considera que, apesar de o músico procurar no mundo natural fontes de inspiração e materiais para a sua produção musical, «criará a partir de si algo que não tem par na natureza e que por isso é diferente das outras artes». Arte e natureza não poderão ser sinónimos, possuindo *arte e artifício* a mesma raiz etimológica. Indiscutivelmente, o trabalho de pôr a voz ao serviço de uma arte musical terá de ultrapassar uma dádiva natural. No entanto, a presente investigação não se ocupa da vertente musical do canto (ou seja, das aprendizagens musicais necessárias a uma voz para abordar correctamente um dado repertório); questiona-se, outrossim, como foi explicado anteriormente, sobre a elaboração sonora em si, ou construção da voz que servirá uma linguagem musical. A voz é um atributo natural do ser humano, que a usa enquanto veículo expressivo e a combina com a linguagem articulada na comunicação, mas, para além disso, é uma elaboração artística que ultrapassa características pessoais inatas. Poderei então propor como hipótese, brincando com as definições de Hanslick, que, neste caso, a *natureza* humana vibra, inventa e executa simultaneamente, criando a partir de si algo que nasce naturalmente de si, porque o próprio instrumento musical se confunde com o criador de sons e com a obra de arte.

Procurar o natural no humano poderá constituir uma via de reinvenção artística, ou será uma utopia? O termo *natural* confunde-nos porque remete, alternadamente, quer

¹⁷⁸ Porque nos es arte lo que nos cae del cielo en el canto de un pájaro (...) El arte, en su exacta significación, es una manera de hacer obras según ciertos métodos obtenidos sea por aprendizaje o por invención. Traduções minhas.

para algo de banalizado e sem valor, quer, pelo contrário, para algo de privilegiado e quase sacralizado. Surge em oposição a algo feito com técnica, sendo esta, tanto sobrevalorizada – enquanto controlo de perfeição e rigor – como desvirtuada, mecânica, sem alma, ou limitada por normas culturais ou académicas.

Num tema como a arte dos sons, que diz respeito ao «humano», esta distinção entre natural e técnico (ou natural e cultural), poderá reflectir a velha dicotomia entre corpo e alma. Ao longo dos séculos, o que é considerado *natural* tem mudado de sentido, consoante a verdade do homem é vista como oriunda da alma, do espírito (de Platão até ao romantismo) ou do corpo, segundo as visões nietzschianas ou de inspiração psicanalista, que reabilitaram este último enquanto expressão de uma individualidade profunda liberta de imposições sociais. A palavra *natureza*, símbolo inequívoco da *verdade* no humano, muda de roupagens conforme as formas de pensamento impregnam as políticas vigentes, condicionando a linguagem, os valores e as vivências no quotidiano e na arte.

Para tentar entender o que se considera natural na voz humana, irei procurar definir o que considera *uma voz natural*, contrapondo vários sentidos da palavra natureza que possam trazer luz ao fenómeno vocal e a algumas das suas problemáticas pedagógicas: citarei, assim, natureza enquanto força superior, força oculta, ordem, princípio de movimento ou unidade das faculdades, consoante a ideia que dela têm vários filósofos.

Uma voz *natural*

«Após haver designado um processo de crescimento,
a palavra *Physis* veio finalmente a designar um ideal personificado.»
(Hadot, 2006, p. 38)

A definição de *voz natural* que tem guiado a minha prática corresponde à que encontro nos pedagogos do canto Husler e Rodd-Marling, no seu livro *Singing, the Physical Nature of the Vocal Organ* (1983, p. 1). Estes autores defendem que o homem nasce com a aptidão total para cantar, no sentido fisiológico do termo, e que possui uma igual vontade de usar a sua voz melodicamente, antes de qualquer condicionamento musical ou linguístico. Segundo estes dois autores, «os pré-requisitos físicos para cantar, os constituintes anatómicos, não são dons da sorte limitados a alguns indivíduos». Apesar de incontestavelmente não apresentarem as mesmas aptidões a nível musical, «todos

os seres humanos possuem, por *natureza*, os meios físicos para cantar¹⁷⁹». Peter Harrison (2013, p. 4), discípulo de Rodd-Marling, descreve essa voz como «um fenómeno natural que é claramente definível e não limitado nas suas capacidades para um género particular¹⁸⁰».

Antes de prosseguir, parece-me, no entanto, pertinente distinguir o conceito de voz *natural* das vozes cantadas que ouvimos habitualmente e que se tornaram a *doxa*: com efeito, habituámo-nos a considerar «naturais», sem questionar se respeitam na sua emissão a natureza humana, variantes da voz falada apenas audíveis por ajuda de amplificação electrónica. A estes sons comuns, Husler ou Harrison opõem aquilo a que chamam a voz cantada *natural*, pré-existente à fala, que apresenta em relação a esta última um funcionamento fisiológico muito mais amplo do ponto de vista dos elementos corporais envolvidos. Uma voz natural, para estes autores, seria então uma *physis* ordenada no sentido aristotélico, presente em todos os seres humanos à nascença, que, na maioria dos casos, se perde quando deixa de ser usada, sendo gradualmente substituída por uma expressão menor do ponto de vista da globalidade do movimento, mas mais subtil do ponto de vista da significância: a voz falada. Mais próxima das vocalizações primitivas de cariz emocional, dos sons originais pré-linguísticos, a voz cantada *natural*, para estes autores, permitiria uma expressão emotiva singular e verdadeira. Uma tal voz, pela sua ressonância humana, afectar-nos-ia directamente, no sentido espinosiano do termo (de provocar afectos), pelo seu som apenas, independentemente do sentido das palavras, da envolvência poética ou musical, de um gosto particular ou da sua adequação a um estereótipo de beleza.

Assim, o som belo, essa voz *natural*, mas também capaz de criação artística, independentemente da sua pertença a um cânone ou estilo, clássico, popular o outro, seria a *physis* pura do cantor, aquela que põe em acção e respeita uma *fisiologia*. Harrison (2006, pp. 66, 69) considera que enquanto seres humanos pensantes «perdemos contacto ou desprezamos a nossa natureza instintiva (...), perdemos os benefícios da espontaneidade¹⁸¹», e conseqüentemente nos afastamos de um cantar primitivo e natural.

¹⁷⁹ The physical prerequisites for singing, the anatomical constituents, are not chance endowments limited to a few individuals. Every human being normally possesses by nature the physical means for singing.

¹⁸⁰ A natural phenomenon which is both clearly definable and not limited in its capacities to any particular genre. Traduções minhas.

O treino vocal seria, nesta perspectiva, um retorno a uma unidade fisiológica perdida, «uma reunificação holística do cantor consigo próprio¹⁸²».

Reencontramos, nesta perspectiva, um conceito de mundo natural intocado, perdido no homem como na paisagem, que a arte, ou neste caso o professor, deseja poder restabelecer, libertando o sujeito das restrições ambientais ou formais que resultam de mecanismos educativos, de formatações culturais e estéticas ou de condicionamentos reflexivos. Este ponto de vista, sem dúvida interessante, merece, no entanto, ser questionado e reequacionado. Que métodos ou técnicas se usarão para que torne a surgir a *natureza vocal*? A questão assim formulada revela-se em toda a sua ambiguidade e até no seu absurdo. E porque natureza e saber são por vezes postos em oposição, a mesma que separa o corpo do espírito ou o consciente do inconsciente, proponho-me dialogar com os filósofos para tentar ultrapassar alguns dos nossos modos de pensar contemporâneos.

Natureza enquanto força superior

A ideia de criação humana nascida de um absoluto entendido enquanto natureza superior de onde tudo emana surge com o romantismo alemão. A filosofia da revelação em Schelling (1978, pp. 16, 17) estipula a arte enquanto experiência privilegiada só de alguns, como uma intuição involuntária que acontece¹⁸³. Para este autor, uma potência obscura, da terra, das profundezas, exprimir-se-ia em harmonia plena no ser eleito – o artista, ou, mais propriamente, o génio – e a obra de arte demonstraria o inconciliável no seio do eu, do qual surgiria a Beleza enquanto expressão do infinito no finito.

Se considerarmos a voz enquanto entidade autónoma, ligada a um absoluto à maneira schellinguiana ou hegeliana, como abismo que se deixa sondar, mas não descrever, corremos o risco, mais uma vez, de mitificar um fenómeno humano reduzindo-o apenas a um emergir particular de talentos. Com a sacralização do artista criador surge a temática do intérprete genial e, com respeito ao meu tema, o *endeusamento* da voz: a voz que alguns possuem e outros não, protótipo de uma natureza que se dá e retira enquanto força incompreensível, belo genial inimitável que se manifesta como dom. Como convocar e suscitar tal força, como definir uma pedagogia adequada a tal

¹⁸¹ We have lost touch with or overruled our instinctive nature and thereby lost the benefits of spontaneity.

¹⁸² Training is, therefore, a holistic reunification of the singer with himself. Traduções minhas.

¹⁸³ «A contradição entre o consciente e o inconsciente na liberdade é a única que pode pôr em movimento o instinto artístico.» (pp. 16,17).

emergência? Nesta perspectiva, o ensino do canto resumir-se-ia a uma mera passagem de testemunho entre talentosos: os que vivem e procuram descrever a eminência da sua arte e os outros, mais novos, que a captariam quase magicamente, endeusando os primeiros até os ultrapassarem. As mitologias do génio enquanto apogeu de potenciais, prolongadas até aos nossos dias, criam uma clivagem entre os que podem e os que nunca poderão ser ensinados. Por outro lado, fenómenos mediáticos colaboram perniciosamente em travestir uma profissão de pesquisa artística numa exibição circense de egos em busca de aplauso. Considero que, até aos nossos dias, tal posicionamento teórico tinge a pedagogia vocal de zonas de sombra e falta de eficiência.

Natureza enquanto força oculta

Reagindo aos mitos do artista eleito ou do génio romântico, a figura do professor *quase terapeuta* torna-se prática corrente nas academias de artes performativas, sobretudo a partir dos anos 60. O conceito de «libertar uma voz», expressão do corpo e de uma realidade emocional, pressupõe a ideia de que ela está prisioneira de um sistema rígido, seja ele físico, psicológico ou social. A voz *natural* aparece, neste contexto, enquanto potencial escondido, um pouco na perspectiva de Rousseau (1995, p. 12), em *Emílio ou da Educação*¹⁸⁴. Herdeiras de uma visão claramente imbuída dos conceitos da psicanálise, inspirada de correntes artísticas como o dadaísmo e o surrealismo – que postularam que do inconsciente brota a criatividade – essas pedagogias, que encontramos por vezes nas academias de canto, tiveram o mérito de afirmar o corpo enquanto entidade expressiva e de libertar o intérprete de uma temática de competência e de certas metodologias rígidas baseadas na vontade e na disciplina, à semelhança do que aconteceu nas outras artes. Seguindo a conquista das liberdades sexuais e das expressões emocionais, o corpo enquanto veículo do *natural* ocupou a cena artística, proliferando desde as suas manifestações mais poéticas até ao abjeccionismo. O mesmo aconteceu à emissão vocal natural, ou neste caso corporal, que se distorceu e contorceu com o uso da amplificação ou das maquilhagens de estúdio, desde a música contemporânea, ao *jazz*, ao *rock* ou à evolução das músicas ditas populares. Não negando a pertinência da inovação artística, considero, no entanto, que a música cantada invadiu o teatro, os espectáculos de dança,

¹⁸⁴ O filósofo das luzes sustentava que o homem é essencialmente bom e que a educação ideal deveria recuperar e preservar essa natureza numa sociedade inevitavelmente corrupta: «nascemos sensíveis e desde o nosso nascimento somos molestados de diversas maneiras (...) é, pois, a essas disposições primitivas que tudo se deveria reportar.» (1995, p. 12)

o cinema e as galerias de arte, por vezes *desnaturalizando-se*. O mito da inovação obrigatória e da complexificação crescente tem vindo a ser acompanhado de uma banalização do acto vocal e da sua consequente vulgarização. A fixação discográfica ou em imagens e a sua disseminação pelos meios de comunicação contribuíram para instalar novos cânones do que é *natural* na voz. Da voz-corpo passou-se à *voz-corpo-cópia*, enquanto veículo comercial de sucesso ou de afirmação política e económica, afastando definidamente o singular e a procura do humano na voz.

Não posso, no entanto, deixar de sublinhar que estas abordagens ecoam os velhos dualismos, continuando a opor natureza a cultura, corpo a mente, sentir a pensar, intuição a reflexão.

Natureza enquanto ordem inteligente

Para, anacronicamente, retorquir com *método* aos mitos românticos e àqueles que os perpetuam, quem melhor do que o filósofo ao qual eles procuraram reagir, o próprio Descartes? Apaixonado pela ópera e pela voz, Descartes (1987, p. 54) descreve a voz cantada como um reflexo da alma: «parece-nos que a voz humana é para nós a mais agradável (*gratissimam*) pela única razão que, mais do que qualquer outra, é conforme aos nossos espíritos (*conformis est nostris spiritibus*)¹⁸⁵». Esta visão remete-nos, com alguma liberdade epistemológica, para Santo Agostinho (1988, p. 73), que considera a música como uma ciência, «a ciência de modular bem», racionalizando-a como louvor a Deus e afastando-a dos prazeres carnavais. Descartes vai mais longe, acrescentando no seu *Compendium musicae* que a magia vocal é a mais apta a tocar-nos porque revela a nossa interioridade, associando à música – abstracta por essência – a expressão profunda do «mundo das paixões».

Se ousar prosseguir nesta linha de pensamento, pondo em anacrónico diálogo estas várias vozes consonantes, poderei arriscar dizer que uma voz *natural* poderia ser então aquela que se adequasse à ideia de natureza na concepção platónica do termo, patente no *Timeu* (2011): uma obra perfeita criada pelo demiurgo enquanto mediação entre o sensível e o inteligível, reflectindo a ideia de Beleza num mundo ordenado¹⁸⁶. O cantor (ou rapsodo) deveria então procurar afastar-se da arte do simulacro, das emoções, das

¹⁸⁵ Il semble que la voix humaine est pour nous la plus agréable (*gratissimam*) pour cette seule raison que, plus que tout autre, elle est conforme à nos esprits (*conformis est nostris spiritibus*). Traduções minhas.

¹⁸⁶ «O demiurgo põe os olhos no que é imutável e que utiliza como arquétipo, quando dá a forma e as propriedades ao que cria» (2012, p. 94).

ficções das palavras ou dos efeitos que enfeitiçam o público, em busca da revelação da luz, do belo enquanto ideal que só se dá a alguns, não aos mais dotados ou inspirados, mas àqueles que perseveram na busca da verdade, aperfeiçoando os «olhos da alma»¹⁸⁷. Para traduzir a «música das esferas», referida por Pitágoras, o único artista aceitável na Polis seria aquele que, ao igual do filósofo, mantivesse o corpo e a mente sãos e se aplicasse na sua *technè* de forma a atingir uma correcção na sua produção, competência que implicaria não só disciplina, mas também conhecimento, de maneira a reflectir a Beleza que existe por si só.¹⁸⁸

Nesta perspectiva, a voz natural, resultado de um longo trabalho disciplinado e consciente, poderia então ser uma voz verdadeira, não apenas na sua capacidade de tocar o ouvinte e de lhe transmitir a humanidade do cantor, mas também de lhe revelar o belo oculto, transcendente, como algo que está acima dele:

«deixa-nos ficar aquela (harmonia) que for capaz de imitar a voz de um homem valente (...) aquele que se encontra em actos pacíficos, (...) se comporta com bom senso e moderação em todas as circunstâncias. Essas duas harmonias, a violenta e a voluntária, que imitarão admiravelmente as vozes de homens (...) sensatos e corajosos». (Platão, *A República*, 2012, p.132, § 401c e p.128 § 399a, b, c).

Estou consciente da minha temeridade em colocar nas palavras de Descartes, Santo Agostinho ou Platão uma eventual definição de voz natural. Observo mais uma vez que essa definição se baseia numa dualidade entre o espírito e o corpo. Mas apraz-me reparar que a música, sentida pelo corpo, aparece nestes autores como uma ponte entre este e a alma, e que, nesta perspectiva, a voz que nos toca surge não de um dom inquestionável, de um obscuro inexplicável ou de um corpo liberto de condicionalismos, mas enquanto resultado de um percurso e reflexo do espírito, seja ele a Razão, Deus ou a Beleza.

Natureza enquanto princípio de movimento

Se quiser por uns momentos deixar a especulação livre e regressar ao fenómeno vocal – para tentar, de forma aristotélica, compreender os porquês e as causas – direi que é indiscutível que este se resume a uma coordenação perfeita de membranas e músculos,

¹⁸⁷ No Banquete (1977, p. 83) Platão descreve aqueles que «são fecundos espiritualmente (...) que transportam mais frutos nas almas do que nos corpos, e a sabedoria e a virtude no seu conjunto».

¹⁸⁸ «devemos (...) procurar de dentro os artistas, aqueles cuja boa natureza habilitou a seguir os vestígios da natureza do belo e do perfeito» (*A República*, 2012, § 401 c, p.132).

dirigida sobretudo pela percepção auditiva e cinestésica¹⁸⁹. Mencionei que o gesto vocal fisiológico, que um cantor solicita para interpretar uma ária ou cantar uma canção, já se encontra em acção no bebé e possui não apenas o objectivo de comunicar, mas também de explorar, de forma lúdica e quase musical, a gama dos sons à sua disposição.

Na sua *Poética*, Aristóteles (2011, pp. 47, 51), referindo-se à tragédia enquanto «arte de imitação de uma acção elevada e completa» que, «numa linguagem embelezada», «por meio da compaixão e do temor, provoca a purificação de tais paixões»; o filósofo isola como elemento-chave o canto, juntamente com o conteúdo poético, por oposição aos efeitos espectaculares e aos cenários. Numa tragédia, «o canto¹⁹⁰ é o maior dos embelezamentos» e «por linguagem embelezada entendo a que tem ritmo e harmonia». Aristóteles explica que «a beleza reside na dimensão e na ordem», seja ela a beleza de um ser vivo ou de uma obra de arte; está contida num todo ordenado em movimento. Se alargar ao canto as indicações do filósofo sobre a feitura de uma tragédia perfeita, o cantor, como qualquer artista ou artesão, deverá desenvolver a sua *poiesis*, um saber fazer que respeita a natureza, equilibrando a *léxis*, a palavra expressiva, com a música ou arte das Musas, para combater os excessos ou a *hybris*, com o fito de provocar a *katarsis* ou transmutação das paixões. O belo vocal não seria então apenas agradável aos sentidos, mas deveria possuir uma estrutura organizada, remetendo para uma ordem natural, mas sobretudo ética, porque «se uma parte for deslocada o todo fica deslocado» (2011, p.53).

Estamos longe de um canto catártico enquanto expressão de si, seja de emoções ou do inconsciente, bem como do artista inspirado tocado pelo génio; nesta perspectiva, surge um artista filósofo e artesão no seu processo humilde de aprender a fazer e pôr-se ao serviço da comunidade, num propósito de elevação e conhecimento. «Aristóteles», diz-nos Hadot (2006, pp. 38, 43), define a natureza como «um processo de desenvolvimento e o seu resultado», «um princípio de movimento interior a cada indivíduo». Gostaria de poder considerar, para o ponto de vista que aqui trago, que esse movimento não se resume à natureza física, ao corpo enquanto conjunto de funções vitais, físicas ou cognitivas, mas ao homem em devir, enquanto ser vivo na sua totalidade, como ser sensível e pensante em evolução.

¹⁸⁹ Sentido que permite sentir o próprio corpo no espaço, também chamado propriocepção, que terei a ocasião de estudar mais adiante.

¹⁹⁰ Pela sua referência óbvia à presença essencial da voz cantada, preferi usar o termo encontrado nas traduções francesas, *le chant* ou *la mélopée*, que substitui a *música*, na tradução portuguesa citada.

Natureza enquanto unidade das faculdades

No século XVIII assistiu-se na cena lírica, como nas outras artes, a um debate entre os Antigos e os Modernos: uns defendiam as vozes *naturais*, capazes de imitar a natureza, fosse o canto dos pássaros ou as paixões humanas; outros apreciavam o virtuosismo, (nomeadamente dos *castrati*), que criava e refinava o canto para além das sonoridades naturais. Na *Crítica da Faculdade de Juízo*, Kant posiciona-se frente a esta querela: «mesmo o canto dos pássaros que nos é impossível de reduzir a qualquer regra musical, parece comportar mais liberdade, e simultaneamente proporcionar mais prazer que o canto humano executado segundo todas as regras da arte musical» (1992, p.205, § 42). A voz *natural*, sem conhecimento, desejo ou intenção, que jorra espontaneamente na improvisação, seria então, para o filósofo, a única capaz de proporcionar um prazer idêntico aos trilos de um pássaro; seria considerada bela porque *isenta da finalidade* de cativar ou impressionar. Esta linha de pensamento poderia estar na origem de técnicas vocais baseadas na «libertação» de uma voz espontânea, opondo-se à reflexão ou qualquer acto voluntário, na perspectiva proposta por Nietzsche quando escreve que «o indivíduo que tem vontade e aprofunda os seus propósitos egoístas pode apenas ser considerado o adversário da arte, e não a sua origem» (2005, p. 46). Esta posição daemónica ecoa com a experiência de qualquer *performer* que se sente em palco transportado por algo maior do que ele, e se põe ao serviço da música, oferecendo-se enquanto veículo artístico. Se a experiência dionisíaca é, por nós cantores, indiscutivelmente reconhecida, a meu ver não esgota a compreensão do fenómeno. Se regressar a Kant e à sua comparação do pássaro com a voz humana, deparo com outro ponto de vista digno de relevância; Kant (2005, p. 222, § 198) afirma que o prazer estético vem do conhecimento, que se soubéssemos que o pássaro era um autómato, a experiência seria uma desilusão: «tem de tratar-se da natureza sentida por nós como tal, para que possamos tomar um *interesse* imediato no belo enquanto tal.» Se este autor propõe uma reabilitação da sensibilidade, não separa, na experiência estética, a imaginação de um acto de entendimento. O prazer que nos faz vibrar desinteressadamente é acompanhado de um prazer do pensamento, no entanto diferente da reflexão. A experiência estética, feita de imaginação e entendimento em competição, cria a ideia estética, susceptível de alargar o espírito, de pôr o pensamento em movimento. Apesar de não poder ser definida pela razão, ou capturada em conceitos, a ideia estética no sentido kantiano traz aprendizagem, provoca conhecimento. Consequentemente, o juízo do belo, feito de sensação

desinteressada e sobressalto do espírito, não poderá comprazer-se com uma arte autocentrada e delirante, como nos afirma o filósofo: «pessoas superficiais que (...) renunciam à coerção escolar de todas as regras e acreditam que se desfile melhor sobre um cavalo desvairado do que sobre um cavalo treinado» (Kant, 2005, p. 215, § 47).

E talvez – e perdoe-me de novo o leitor tal arrojo – se sugerir que o que é válido para ajuizar a beleza de uma voz talvez se possa reportar à emissão da mesma: ou seja, sugerir que a *natureza* vocal não provém de uma fonte apenas, nem apolínea nem dionisíaca. E continuando a dialogar livremente com os filósofos não artistas – que se ocuparam de pensar a arte sem a viverem no seu interior – apraz-me continuar pelas próprias palavras que suscitaram a supracitada crítica de Nietzsche, como se, invertendo os factos e desafiando a cronologia, fosse Schopenhauer a responder a Nietzsche:

«É o sujeito da vontade, ou seja, o próprio querer que preenche a consciência do cantor, muitas vezes como um querer liberto e satisfeito (alegria) e com frequência provavelmente maior ainda, com um querer impedido (luto), mas sempre com afeição, paixão e disposição espiritual agitada. Ao lado disto, contudo, e simultaneamente, o cantor, ao ver a natureza circundante, toma consciência de si próprio como sujeito de conhecimento puro, independentemente da vontade (...) A sensação deste contraste, deste jogo de alternativas, é propriamente o que se exprime em toda a canção e que constitui o estado lírico (...) por isso na canção e na disposição lírica, o querer (o interesse pessoal dos objectivos) e a intuição pura do ambiente que se apresenta então maravilhosamente misturados.» (Schopenhauer, 2001, 2006 p. 133, § 51)

Para este último filósofo, o canto autêntico nasceria então de um estado mental dividido entre a vontade e a contemplação; a voz *natural*, enquanto som, não seria apenas um jorrar indomado, uma expressão inconsciente dos afectos, mas também o resultado de um querer organizado, natural, sim, na sua vontade e no seu entendimento.

Fazendo uma pausa para reencontrar o meu tema, parece-me ter chegado aqui, de novo, a uma contradição fundamental, que continuará a perpetuar-se se teirmos em dividir o homem, ou neste caso a voz, em pares opostos que se afrontam: natureza instintiva, corpórea, do ânimo ou da sensação – por um lado, e espírito, mente racional, da vontade e do conhecimento – por outro. O filósofo italiano Mario Perniola (1993, pp. 126, 128) escreve, citando Demócrito de Abdera, que «a educação e a natureza são semelhantes porque a primeira transforma o homem e, transformando-o, constitui a sua natureza». E afirma que «o sentir é pensado como uma recepção inteligente», o que nos remete ao «pensamento sensível» de Danis Bois, cuja filosofia já abordei anteriormente.

Ou poderia sugerir, com as palavras de Agambem (2013, p. 122), a existência de uma zona intermédia, «um *zwischenraum*, um intervalo, uma espécie de terra de ninguém no centro do humano», «entre duas atitudes psíquicas que normalmente se excluem de forma mútua (um abandono apaixonado do eu até à completa identificação com a impressão e uma fria e distanciada serenidade na contemplação ordenadora»: talvez uma ponte no seio do sujeito, entre a cedência e a vontade, a sensibilidade e o entendimento, de onde brota a *natureza plural* da voz cantada, a sua humanidade.

Acto II

Pedagogias

«Cantando e dançando, o homem exprime-se como elemento de uma comunidade superior; esqueceu-se de como caminhar ou falar e está prestes a voar, dançando até aos céus (...) O homem já não é um artista, tornou-se uma obra de arte (...) O homem, a mais nobre das argilas, o mais precioso dos mármore, é aqui trabalhado e talhado.»

(Nietzsche, 2005, p. 30)

Após ter empreendido uma destemida incursão em terrenos filosóficos, não para discutir em detalhe os pensamentos dos filósofos, mas com o fito numa vontade de saber, usar a companhia do seu pensamento interrogando a essência da voz cantada, proponho-me reflectir sobre a pedagogia do canto e contrapor praticas de ensino. Se a voz cantada é humana e natural na sua origem, evolui, na tradição ocidental que conheço, para uma actividade elaborada, corporal, sensível e inteligente, susceptível de ser considerada artística. Essa amplificação da natureza responde a cânones estéticos deliberados e é regida por regras e costumes definidos por tradições académicas.

Por essa informação abundar na literatura e em investigações, escolho não abordar os conteúdos pedagógicos ou as várias técnicas de ensino do canto – ou seja os currículos em questão – mas, ao invés, focar-me na passagem desse testemunho e interrogar o ensino de algo que é considerado humano e natural. Irei pontuar a reflexão teórica com alguns estudos de caso extraídos do meu quotidiano de professora, registadas no Anexo 1, *Diário de alunos* e apresentados *em itálico* com nomes fictícios; juntarei igualmente dados obtidos no *Questionário preliminar*, cuja análise figura no Anexo 2. Quanto a este último, gostaria de frisar que a amostra interrogada, por ter sido recolhida no quadro de uma formação em pedagogia da voz, corresponde a uma população envolvida, à partida, numa situação de pesquisa, reveladora de uma vontade de renovação dos métodos e dos conceitos. Não considero, por estas razões, que a amostra seja particularmente representativa da população dos pedagogos ou dos alunos de canto em geral, todavia apresentando um interesse informativo e de complemento à reflexão qualitativa recolhida na minha prática.

Procurarei neste capítulo elaborar uma reflexão diferenciada sobre os processos educativos em causa no ensino do canto, tentando abordar conceitos de base e abordagens

de algumas propostas pedagógicas vigentes, procurando compreender políticas escolares e a relação aluno/professor. Identificarei alguns métodos actuais, do treino vocal ao fenómeno da escuta, do desenvolver da propriocepção à fundamentação científica, para discernir o que pertence à normalização, ao rigor e à margem de invenção. Questionarei igualmente os limites do acompanhamento e da autonomia, bem como a construção de uma via de responsabilização, neste ensino que trata do ser humano na sua totalidade.

Cena 1. A cultura do canto

«Sempre houve professores
sem haver formação de professores.
Bons e maus professores, diga-se em abono da verdade.»
(Pombo, 2002, p. 75)

É interessante observar que os livros de técnica vocal que tive o ensejo de consultar, para além de definirem conteúdos programáticos, como qualquer manual escolar típico, esboçam as qualidades pessoais necessárias ao devir do cantor lírico: estipulam que o aluno deve ser motivado, corajoso, aberto nas suas concepções musicais ou conceptuais, disciplinado, fisicamente apto e ainda obediente e criativo. Poucos, no entanto, se ocupam de questionar e circunscrever a tarefa do professor.

Sem querer generalizar, diria que um pedagogo do canto é habitualmente um cantor que ensina, e que percorreu, ele próprio, um caminho que o levou ao seu grau de competência. As pedagogias do canto apoiam-se na própria experiência do cantor, suplementada, aqui e ali, por pesquisas teóricas na abundante, mas nem sempre concordante, literatura existente. Este artista teve os seus próprios mestres que seguiram métodos de certo modo eficazes mas, em geral, não possui preparação pedagógica: limita-se a ensinar da mesma forma que aprendeu, muitas vezes perpetuando os modelos de educação recebidos.¹⁹¹ Como a sua própria formação se fundamentou no conceito de *talento e de génio artístico* – neste caso equiparado a particularidades físicas – amiúde poderá imputar os seus falhanços pedagógicos à falta de dotes do aprendiz: face à ausência de resultados, afirmará, por vezes, que o aluno, tem «uma voz pequena», «difícil», ou que, pura e simplesmente, «não tem voz». Talvez por se basear tradicionalmente em acções que procuram, como já foi discutido, o desenvolvimento de

¹⁹¹ Só recentemente abriram em Portugal mestrados em ensino de canto, onde o acompanhamento *prático* é geralmente ministrado por profissionais que aprenderam a ensinar por experiência e investigação próprias.

dotes naturais, o ensino da voz é muitas vezes entrevisto como algo que pode ser abordado por processos quase mágicos (baseados em visões pessoais, exclusivamente físicas, psicológicas ou até mesmo «energéticas») disponíveis em cursos rápidos na internet, em *workshops* de fim-de-semana ou em livros de quase auto-ajuda. Em contraste com esta informação de bolso, limitada na sua abordagem e por vezes enganadora, a função vocal está documentada de forma séria, e estudada por especialistas, sejam eles pedagogos, médicos, terapeutas da fala ou outros cientistas. Por um lado, a mestria física e artística que possui um cantor de qualidade não é suficiente para guiar um jovem aprendiz com clareza e perseverança até à profissão, porque o acto de cantar não contém a componente de escuta, compreensão e resolução de problemas que exige um ensino que, como veremos, se ocupa de instrumentos individuais incorporados. Por outro lado, como afirma Harrison (2014, p. 85) «possuir um grau académico não basta para qualificar alguém para ensinar o canto, ou para cantar», e não nos tornamos professores de canto ou cantores «por ler um livro, estudar um método ou seguir instruções¹⁹²». Com efeito, esta profissão necessita que a experiência de cantar seja anterior à passagem de testemunho, o que requer do cantor-pedagogo um trabalho sobre si mesmo que uma formação teórica poderá complementar, mas nunca substituir.

Se a formação de professores é, por si só, relativamente recente no conjunto das pedagogias, poderei dizer, como H. Rodrigues e P. Rodrigues (2014, pp. 291, 292), que «questionar o modo como se foi ensinado – para abalar ou repor convicções – me parece essencial a qualquer programa de formação», nomeadamente num campo educativo deixado à iniciativa individual de cada pedagogo e tão pouco investigado como o ensino da voz humana cantada. Julgo pertinente procurar discernir esta passagem de testemunho de uma profissão competitiva que regista um elevado grau de abandono, para entender em que consiste e como se processa.

À partida, poderei identificar como um dos principais escolhos o facto de o ensino artístico privilegiar a diferença – ao contrário do ensino escolar, que tende para uma uniformização – tanto nas abordagens pedagógicas como na aplicação discriminada aos sujeitos: esta aparente mais-valia poderá perder de vista a uniformidade das fisiologias, dos processos de aprendizagem e da variabilidade frente à profissão, e resultar numa

¹⁹² Having a degree does not of itself qualify one to teach singing any more that it equips one to sing. One cannot be a voice teacher by reading a book, studying a method or following instructions. Traduções minhas.

multiplicidade de práticas díspares e por vezes arbitrárias, tanto nos conteúdos como nos métodos aplicados.

Definir a tarefa complexa do pedagogo do canto leva-me a interrogar, em primeiro lugar, os actos de aprender e ensinar.

Mestres e métodos

«O mestre, esse, não é apenas o indivíduo que detém o saber ignorado pelo ignorante. É também aquele que sabe como fazer da coisa ignorada um objecto de saber.»
(Levinas, 2008, p.17)

Quando utilizo o vocábulo *mestre* em relação ao ensino do cantor, escolho-o voluntariamente como sinónimo de professor, não para realçar a componente magistral ou dogmática do seu ensino, mas para sublinhar, nesta pedagogia, a passagem de testemunho de alguém que, como frisa Levinas, não possui apenas um conhecimento teórico, como sabe *fazer* uma certa acção, à semelhança de um artesão que ensina um ofício. Referi que o ensino da arte de cantar é tradicionalmente efectuado de um para um, enquanto adestramento musical que requer uma exemplificação e uma verificação individual, efectuada por ouvidos treinados, de um produto *sonoro* que apenas pode ser aferido competentemente em isolamento. Esta passagem de testemunho de mestre para aluno apresenta características particulares que em nada se equiparam ao ensino escolar ou universitário, ou mesmo a outros ensinamentos artísticos cujos produtos, por serem essencialmente visuais, não entram em competição sonora uns com os outros. Neste âmbito, mestre significa, a meu ver, aquele que ensina um mester ou que partilha uma mestria, ou, ainda que chama a si constantemente o aprendiz.

No seu livro *Escritores, intelectuais, professores e outros ensaios*, Roland Barthes (1975, p. 34) analisa as expectativas construídas mutuamente entre aluno e mestre, descrevendo o ensino como um acto iniciático de inserção num grupo específico, regido por certas práticas e regras. Segundo este autor, o aluno, querendo simultaneamente ser guiado, aprovado e admitido em igualdade numa profissão, espera que o mestre «represente um movimento de ideias, uma Escola, uma Causa (...) e que o admita a ele, ensinado, na cumplicidade de uma linguagem particular». «O aluno» – escreve ainda Barthes – constrói uma expectativa de que o seu professor, «sob a bandeira deste santo laico, o Método, seja um iniciador de ascetes», garantindo «a realidade da sua fantasia»,

e que lhe ensine «os segredos de uma técnica», baseada numa «autoridade científica» e num «capital de saber».

O desejo de pertença a uma elite, de que fala Barthes, poderá levar o jovem cantor, quando procura um professor, a acercar-se de um profissional cujo reconhecimento artístico surge como garantia. No entanto, como escreve Miller (2011, p. 3), «muitos cantores profissionais de qualidade nunca tiveram o tipo de problemas técnicos que encontra o aluno de canto mediano¹⁹³». Por outro lado, um cantor a braços com uma carreira de sucesso não possui nem a disponibilidade necessária para acompanhar regularmente um aprendiz, nem as competências particulares ao acto de ensinar. Como foi referido, o seu capital de saber baseia-se numa experiência subjectiva, enraizada no seu próprio percurso, fundamentada, certamente, num apreciável manancial de conhecimentos, partilhável, mas não necessariamente organizada de forma didáctica ou adaptada ao ser humano distinto que o aborda. Em contraste, os formadores regulares das escolas ou dos estúdios privados, que frequentemente mantêm alguma carreira profissional em paralelo com uma actividade pedagógica, criam grupos de fiéis que se reclamam da sua tutela ou da sua *fábrica de talentos*. Sem pretender, neste estudo, ocupar-me dos conteúdos pedagógicos, diria, no entanto, que os ensinamentos variam. Dividem-se, para grande confusão dos estudantes, em múltiplas «escolas», que se reclamam de diversas geografias, tradições e práticas. Assim, ouvimos falar da escola italiana antiga, de várias variações das escolas alemã, francesa, inglesa, americana, russa, todas amplamente investigadas e justapostas em vários estudos (Miller, 1997; Valente, 2014). Cada escola, ostenta não apenas conteúdos diferentes, apresentados como verdades incontornáveis, como se reclama de modos de aprendizagem distintos, ou métodos, como veremos mais adiante.

Mas, antes de mais, gostaria de definir a palavra *método*, de novo com a ajuda de Roland Barthes. Em *Como viver junto* (2003, pp. 6, 7), o autor explicita o conceito, definindo-o como um «caminho recto», que visa um objectivo, um «protocolo de operações para obter um resultado», mas que, simultaneamente, «designa os lugares onde de facto o sujeito não quer ir». Assim, o autor entreveria o método como um atalho, um modo uniformemente aceite de chegar rapidamente a um resultado, uma escolha de procedimentos sistemáticos que explicam um fenómeno ou solucionam um problema; tal escolha seria adaptada a todos os que iniciam tal viagem de aprendizagem, balizando-a

¹⁹³ Many fine performers have never had the kinds of technical problems encountered by the average voice student. Traduções minhas.

de fórmulas consideradas certas ou erradas. Jorge Ramos do Ó (2017, p. 18) explica o termo como «o conceito-senha que evocamos para declarar a morte da incerteza e da margem de erro», enquanto «regra comumente seguida para combater a pluralidade».

A «método», Barthes (2003, p. 7) opõe uma «cultura», ou seja, um ensino «como “adestramento” (...), à imagem de uma espécie de *dispatching*, de traçado excêntrico, de titubear entre pedaços, marcos de saberes, de sabores». Este autor especifica que, contrariamente ao método, «paradoxalmente, a cultura assim compreendida como reconhecimento de forças, é antipática à ideia de poder» por se basear numa capacidade dialógica e numa investigação continuada.

Esta reflexão sobre o ensino poderia aplicar-se à pedagogia do canto com alguma pertinência: em primeiro lugar, parece-me indiscutível afirmar que qualquer pedagogia necessita de bases fundamentadas e experimentadas e que a ausência de uma trajectória compreensível e susceptível de fundamentação científica corre o risco de desembocar num ensino críptico. No caso que aqui se discute, direi que, sem um modelo subjacente, uma aula de canto – por ser geralmente uma partilha de experiência singular e, como veremos, de um para um – poderá facilmente resvalar para uma contínua correcção de detalhes, seguindo lógicas pessoais que nem sempre o professor partilha com o aprendiz. Não obstante, questionarei qual o lugar de um «método» num ensino pessoal, dirigido de mestre a discípulo, que pretende a explicitação de uma experiência substancialmente individual e necessariamente adaptada à variedade dos aprendizes: se as experiências de origem são distintas, por outro lado, as dificuldades oriundas da diversidade dos corpos e das personalidades encontrados pelos pedagogos nem sempre poderão ser solucionadas apenas pela aplicação de um método. Cada cantor é um indivíduo único, cada voz reflecte uma pessoa, com a sua história física, conceptual, emocional ou motivacional. «A voz eclode a cada momento como a expressão daquilo que “eu sou”, de “mim” como algo distinto, individual, pedindo uma atenção e um suporte particulares¹⁹⁴», escreve o professor François Combeau (2002, p. 78).

A ideia de *cultura do canto*, que peço emprestada a Barthes, talvez reflecta o esforço de adaptação constante ao momento, à pessoa e ao propósito que é exigido ao professor de voz. Não é suficiente que saiba cantar, que aplique um método e que tenha conhecimentos: próximo da figura do *coach* desportivo – por trabalhar competências físicas – ou do terapeuta – pela atenção individual que faculta – o mestre de canto

¹⁹⁴ La voix éclate à chaque instant comme l’expression de ce que «je suis», de «moi» en tant que distinct, individuel, demandant une attention et une prise en charge particulières. Traduções minhas.

necessita, cada dia, de diagnosticar o caso que lhe aparece no estúdio, de forma a oferecer-lhe soluções apropriadas e adaptadas, sem, no entanto, perder de vista o suporte fisiológico do acto de cantar, comum a todos os sujeitos. Para identificar os modos de funcionamento do instrumento vocal, o professor usa sobretudo o seu ouvido, mas também outros sentidos: examina posturas e atitudes, procurando normas e desvios, padrões musculares e desequilíbrios. Observa e intui o que a voz lhe transmite sobre a pessoa cantor: inibições, inseguranças ou, pelo contrário, facilidades, sejam de entendimento, de motricidade ou de expressão. Explica, exemplifica, inventa metáforas para partilhar a sua vivência do acto de cantar. Sanciona tensões desnecessárias e solicita o esforço bem aplicado; promove o salto para o desconhecido, respeitando limites, sejam eles físicos ou emocionais. Que dificuldades e desafios nascem desta tarefa de escutar, de fornecer uma e outra vez «uma atenção absoluta para ver e rever, dizer e tornar a dizer?» (Rancière, 1987, p. 41)

Como fazer nascer um sentimento de potência, equilibrando-o com a necessária lucidez? «Treinar uma voz», escrevem os pedagogos Husler e Rodd-Marling (1976, p. XV), «é infinitamente mais difícil do que a maioria dos cantores, amadores ou mesmo professores de canto supõe¹⁹⁵». A meu ver, esta proximidade necessita de ser perspectivada para garantir ao aluno uma fundamentação dos conteúdos em pesquisas fidedignas e um espaço de respeito pelos seus processos internos que favoreça a expressão criativa e a autonomia das aprendizagens. Por ora, apontarei a necessidade de um método de base, no sentido de um traçado, de um «modelo» (Chapman, 2012, p. 13), fundamentado por investigações actuais, que balize a passagem de um testemunho por demais subjectivo; em segundo lugar, que esse eixo de saberes seja flexível, sempre em revisão e adaptado ao ser humano a que se destina; por fim, que se apoie no diálogo e que seja o garante da justa limitação da influência daquele que ensina sobre o que aprende.

¹⁹⁵ Training a voice must be infinitely more difficult than the majority of singers, amateurs or even singing teachers supposes. Traduções minhas.

O cantor: instrumento e instrumentista

«Havia que modificar por completo a missão da formação recebida na universidade, sendo que esta passaria a ser pensada de tal modo que permitisse ao indivíduo modificar-se à sua maneira, o que somente aconteceria se o ensino se convertesse numa prática permanentemente aberta.»
(Ó e Aquino, 2014, p. 210)

Quando um jovem aluno de canto ingressa na escola de música, seja ela de nível médio ou superior, habitualmente já realizou um percurso musical com outro instrumento, e preparou o seu exame de canto com lições particulares durante alguns anos. Mesmo que tenha anteriormente tido a prática de cantar em coro, a sua formação vocal raramente se inicia antes do final da puberdade, ou seja, apenas quando o seu crescimento já se encontra concluído. Ao entrar numa escola de música, o aluno presta provas onde são aferidas as suas aptidões musicais e a sua qualidade vocal de base, nomeadamente a sua afinação, o seu ritmo e o som potencial da sua voz. Mas, ao contrário de um aluno de violino que chega à sua primeira aula com um utensílio intacto, o aluno de canto não transporta consigo um instrumento acabado. Com efeito, o jovem cantor não conhece ainda a sua voz: contacta apenas de início com uma versão embrionária daquilo que um dia será o seu instrumento vocal. Espera, como se costuma dizer na gíria musical, que, ao longo da sua escolaridade, a sua voz *crezca*. No entanto, este processo não corresponde apenas a uma evolução natural efectuada pela simples maturação dos elementos corporais ou pela prática de árias e canções, mas a uma longa aprendizagem a que chamamos técnica vocal, que constitui um verdadeiro desenvolvimento de potencialidades físicas, perceptivas e expressivas, como teremos a ocasião de verificar. A técnica vocal tem como objectivo treinar a voz por intermédio do trabalho dos vários músculos e membranas que a constituem, aperfeiçoando o seu funcionamento acústico, o que a tornará mais apta a interpretar correctamente, e de forma singular, o trecho seleccionado. Esse trabalho procura atingir vários fins: alargar a tessitura da voz (ou amplitude de frequências que produz), otimizar e regularizar a distribuição dos seus harmónicos por intermédio da utilização das várias ressonâncias do corpo, aumentar e regular a intensidade sonora, e, por fim, controlar os elementos dinâmicos e rítmicos, de forma a poder realizar a literatura musical, sem amplificação, à frente de agrupamentos instrumentais vários ou de uma orquestra. Quando afirmamos, como o cantor e pedagogo Roy Henderson (1994, p. 75), que «a técnica de um cantor tem de ser tão boa que possa ser esquecida quando ele canta¹⁹⁶», queremos significar, para além do lugar comum, que apenas a construção

¹⁹⁶ A singer's technique must be so good that it can be forgotten when actually singing. Traduções minhas.

primorosa do instrumento vocal possibilita uma correcta execução de uma partitura musical.

O professor de canto trabalha em várias frentes em simultâneo: desenvolve o instrumento musical do aluno, mas também o orienta na sua interpretação musical e dramática, ou seja, aborda o repertório, com as suas exigências estilísticas e tradições, solicitando da parte do intérprete uma execução simultaneamente rigorosa e inspirada. Numa escola de canto, como já disse, paralelamente à construção do seu instrumento, o jovem cantor aprende a elaborar uma linguagem musical e dramática, a respeitar estilos, a ser expressivo e a comunicar enquanto artista criador. Para além de se expor como cantor solista, estuda várias linguagens polifónicas, ganhando experiência com outros músicos, sejam eles instrumentistas ou cantores. Esta tarefa multifacetada, dividida nas melhores instituições por vários mestres e acompanhadores, confronta, no entanto, o aluno com a dificuldade de conjuntamente aprender a tocar o seu instrumento enquanto ainda o está a construir: instrumento e instrumentista são trabalhados em simultâneo.

Se o caminho procura ser gradual e incrementar pouco a pouco as várias competências, apenas alguns alunos, considerados mais «dotados», executam sem complicações todo o percurso escolar. A exigência musical de execução de repertório nem sempre acompanha e respeita a construção da voz, vulgarmente apelidada *técnica*. Assim, certas propostas curriculares podem contrariar a evolução normal das capacidades físicas dos alunos que, na sua ignorância, por vezes desenvolvem uma vocalidade defeituosa sem sólidas bases de funcionamento. Na qualidade de professora particular que apoia exteriormente alunos frequentadores dessas escolas, observo estados repetidos de confusão e desânimo numa larga população de jovens talentosos, confrontados cedo demais com desafios musicais desadequados ao seu estágio de desenvolvimento vocal e aos seus conhecimentos sobre o acto de cantar.

Caso 1: Eduarda. *Perdida em questões interpretativas antes de ter o seu instrumento montado. Pena, os vícios que ganhou a cantar tantas horas sem supervisão técnica na escola... aprendeu sem dúvida muita música, mas sem as bases vocais, foi reforçando uma emissão incorrecta por ter que trabalhar tanto repertório, que é, para já, incapaz de interpretar condignamente.*¹⁹⁷

O pedagogo da voz, Peter Harrison, aborda esta dificuldade no seu livro *Singing, personal and performance values in training* (2014, p. 178):

¹⁹⁷ Cf. Anexo 1, *Diário de alunos*, pp. 10, 11.

«pensa-se muitas vezes que um cantor precisa de aprender rudimentos e adquirir conhecimentos sobre o que está a tentar fazer, quando na realidade é o seu instrumento que tem a culpa; (...) as habilidades requeridas existem em potencial e podem ser claramente imaginadas; o cantor pode ter uma noção de como a coisa deveria soar, ou o que gostaria de fazer em termos de interpretação, mas não possuir ainda a destreza física para o fazer.»¹⁹⁸

Apesar de essenciais para a formação musical, por oferecem a possibilidade de fazer música em público, de criar expressão, resistência e competências musicais, exames, audições e recitais (e por vezes outros projectos não escolares), atravessam-se amiúde no caminho de desenvolvimento harmonioso da voz e do artista. «Os cantores em desenvolvimento serão mais capazes de lidar com as exigências de repertório (...) dos seus primeiros anos, desde que seja dedicado tempo suficiente a construir as componentes centrais do seu instrumento, pelo menos até um nível funcional¹⁹⁹», diz-nos Chapman (2012, p. 9). No caso contrário, tais experiências irão transformar a pedagogia numa resolução de problemas imediatos, sem possibilitarem uma evolução de longo prazo: o jovem cantor não tem tempo para aprender a cantar porque precisa de apresentar, o melhor possível, repertório que não está ainda em condições de executar. A ênfase, como nota Harrison (2014, p. 158), passa do processo ao «produto». Ao invés de um caminho de descoberta, «tenta-se lidar com os sintomas da ineficiência²⁰⁰». O aluno descarta a lenta construção da sua voz e foca-se na execução quase circense do repertório que lhe é proposto, procurando truques para corrigir erros ou solucionar «passagens difíceis», criando falsas soluções e maquilhagens rápidas de situações não resolvidas, ou seja, problematizando uma acção natural e afastando-se do seu potencial, por vezes com consequências graves.

Caso 2: Mónica. *Peças muito difíceis para o seu nível! No entanto tem um exame a preparar e data marcada.*²⁰¹

Caso 3: Mariana. *A escola e o excesso de carga sobre a voz: como pode um jovem estudante manter a sua saúde vocal e seguir simultaneamente tantos conselhos:*

¹⁹⁸ It is often thought that a singer is in need of learning rudiments and knowledge about what they are trying to do, when in reality it is the instrument which is at fault (...) the requisite skills are there in potential and might be clearly imagined, a singer may know how something should go, or what they want to do interpretably, but be unable to do it with any physical ease.

¹⁹⁹ Developing singers are better able to deal with demand of repertoire (...) during their early years provided that sufficient time is taken to build the core components of their instrument at least to a functional level.

²⁰⁰ Your focus is mainly on the expected product. You attempt to deal with symptoms of inefficiency. Traduções minhas.

²⁰¹ Cf. Anexo 1, *Diário de alunos*, p. 25.

o coro, a classe de ópera, de música de câmara, de canto, de correpetição? Por vezes estão a cantar o dia todo, antes de a técnica vocal estar sólida, o que nem um profissional com 20 anos de profissão aguentaria... Em consequência, força um pouco, sobretudo em cena. É mesmo difícil, nesta fase de construção do seu instrumento, cumprir todos os desafios que a escola lhe pede. Entrou em estagnação, muito nervosa com as provas finais e as notas, as comparações com outras alunas, etc. Quando tenta agradar aos outros professores (interpretar, representar) perde a mestria e a noção do que está a fazer e regressa a hábitos antigos...

Impasse pedagógico: como resolver esta fase e construir solidez face aos vários desafios? Melhor logo que acabou as aulas da escola. Depois das férias encetou um programa de estudo diário, cada semana a ganhar autonomia vocal. Está numa fase diferente. Refere que canta já sem cansaço vocal, porque cada vez sabe mais aquilo que faz.²⁰²

Nas escolas de música, para além do professor de canto que guia o aluno regularmente, ocupam-se quotidianamente da voz do cantor outros profissionais não cantores (como maestros, encenadores e correpetidores), que possuem conhecimentos vastos em termos da profissão, sem, todavia, terem passado pela experiência de cantar. A sua tarefa, absolutamente necessária, consiste em procurar resultados musicais ou performativos que, muitas vezes, apenas alunos avançados podem fornecer. Para responder a tais solicitações e abordar reportório para o qual não estão ainda fisicamente preparados, muitos jovens desenvolvem práticas de esforço vocal não detectadas por profissionais que, com intenções respeitáveis, acabam por interferir no seu progresso por não conhecer os meandros da evolução vocal. É, no entanto, ao professor *de canto* que cabe a responsabilidade de equilibrar as direcções, indubitavelmente necessárias, dos outros pedagogos não cantores, adaptando projectos e doseando esforços para proteger a saúde vocal do aluno e a clareza da sua trajectória.

Caso 4: Margarida. Quando um músico não cantor tenta descrever o processo que não conhece a não ser de fora, por nunca o ter experimentado, apenas compara a voz do aluno com uma percepção que tem de discos ou de cantores mais experientes. As palavras utilizadas no ensaio são apenas as suas; o músico que pede um resultado final, mas desconhece o processo, pode induzir o jovem cantor a confundir o seu instrumento. Mais fácil quando se limita a dar informação de reportório, fraseio, estilo, etc. Mesmo assim, enquanto a voz não está formada é impossível cantar piano, muito lento e sustentado, articular claramente, etc., tudo exigências que um profissional deverá ser capaz de acatar. Às vezes, o sentido da perspectiva perde-se, e a ideia de um trabalho por etapas é impossibilitada.²⁰³

Caso 5: Mariana. Ao observar o vídeo, reparo em todas as alterações de postura que lhe impedem a verticalidade e a consequente fluência de emissão: extensões verticais, movimentos em que está dobrada para a frente, muita movimentação que lhe tira o apoio das pernas; braços fechados que lhe dificultam a abertura das costelas, e no geral uma imensa agitação proveniente da encenação e da ideia que fez da personagem que lhe

²⁰² Cf. Anexo 1, *Diário de alunos*, pp. 12, 13.

²⁰³ Cf. Anexo 1, *Diário de alunos*, p. 15.

*desestabilizam a respiração. Para o nível em que está, portou-se muito bem, mas não me admira, neste estado, algum cansaço vocal.*²⁰⁴

Para tentar resolver a desadaptação do seu instrumento vocal à exigência musical ou cénica, o aluno em dificuldade por vezes multiplica a frequência de *master classes* e cursos de Verão onde nomes sonantes da profissão oferecem diagnósticos-relâmpago e conselhos técnicos amiúde contraditórios. Artistas famosos que decidem ensinar visitam regularmente as escolas de música e certos estúdios de ópera que, com frequência, utilizam o seu nome para atrair a jovem população de aprendizes; estes demoram por vezes a entender que «um ensino de mestria resulta da aquisição de informação e aptidão pedagógicas, e não de uma carreira de sucesso»²⁰⁵ (Miller, 2011, p. 33).

Caso 6: Fernando. Referir o desânimo com a master class com X: como tratou mal os alunos, e apenas disse mal dos respectivos professores, sem necessariamente oferecer soluções para os problemas encontrados. As master classes podem tornar-se exibições de vaidades quando os artistas, brilhantes em palco, não tomaram tempo para reflectir sobre a forma de comunicar as suas experiências subjectivas, ou não leram suficientemente sobre as bases de funcionamento do seu instrumento. Observo que Fernando regrediu vocalmente, ficando momentaneamente confuso na sua identidade vocal.

*Caso 7: Mariana. Completamente desanimada no seguimento da master class com Y, que afirmou que toda a sua orientação técnica estava errada, e que não teria futuro se não largasse tudo para ir estudar com ela. Tal veredicto foi pouco tempo depois contradito quando Mariana foi ouvida por vários professores no estrangeiro, que, pelo contrário, apontaram dificuldades ainda por resolver, aplaudindo competências e potenciais.*²⁰⁶

A frequência de *master classes* é, no entanto, preciosa, quando o aluno conhece e domina já de forma razoável o seu instrumento vocal e consegue equilibrar o desenvolvimento do mesmo com a aprendizagem estilística e interpretativa, ou mesmo técnica, que um cantor experiente pode, indubitavelmente, oferecer. Por outro lado – e, particularmente, em justa defesa dos pedagogos deste país – direi que o ensino proposto ao aluno de canto reflecte as dificuldades pecuniárias e espaço-temporais encontradas nas escolas de música. Na ausência de diálogo entre pedagogos ou instituições, o professor de canto encontra-se, amiúde, sozinho face à sua tarefa, e recorre sobretudo à sua própria experiência. Com esta investigação, pretendo debruçar-me sobre

²⁰⁴ Cf. Anexo 1, *Diário de Alunos*, p. 13.

²⁰⁵ Master teaching results from the acquisition of pedagogical information and skills, not from performance career success. Traduções minhas.

²⁰⁶ Cf. Anexo 1, *Diário de Alunos*, pp. 24, 14.

problemas e modos de transmissão de uma arte muitíssimo popular na população jovem, mas, no entanto, ainda incompreendida na sua essência e pouco investigada na sua generalidade. Irei então, de seguida, procurar entrar no cenário da classe de canto, para a observar com a possível distanciação.

Cena 2. Abordagens da voz cantada

«Funcionário correcto ou artista livre,
o professor não escapa ao teatro da palavra,
nem à lei que aí se representa»
(Barthes, 1975, p. 28)

Ao analisar de novo os dados recolhidos no questionário apresentado no Anexo 2, observei com interesse duas respostas à questão que tentava identificar dificuldades na aprendizagem do canto: escrevem os interrogados que «o aluno tenta agradar ao professor, mas que diferentes professores esperam resultados diferentes».²⁰⁷ Tal comentário advém, a meu ver, de um estado de confusão gerado, como já referi, por práticas pedagógicas por vezes díspares. O facto de a arte da voz cantada ter sido transmitida, no passado, seguindo a tradição oral, «de boca a ouvido»²⁰⁸ (Chapman, 2012, p. XV), está sem dúvida na origem da profusão de escolas que se opõem. A invenção do laringoscópio por Manuel Garcia, em meados do século XIX, quebrou definitivamente o reinado empírico da pedagogia vocal, iniciando uma era científica para as artes do canto. No entanto, apesar de a exploração tecnológica sobre a fisiologia da voz fornecer dados incontestáveis no questionamento e complemento das tradições, parece ainda não existir consenso, nem quanto aos conteúdos ensinados, nem quanto aos métodos utilizados.

Neste tipo de ensino, o professor e o aluno dialogam por sons: um exemplifica e o outro repete. Como na aprendizagem de um ofício, o mestre demonstra como se faz. A minha experiência de pedagoga levou-me a pensar, durante muito tempo, que a palavra falada e a exposição teórica seriam secundárias e apenas necessárias enquanto tomada de consciência, recurso de memória e confirmação da inteligibilidade de uma experiência que na sua essência é física, sonora e adquirida por mimese e repetição. No entanto, é com surpresa que observo, nas respostas ao questionário, que esta pedagogia não

²⁰⁷ Cf. Anexo 2, *Análise dos questionários preliminares*, p. 35.

²⁰⁸ The way singing has been taught in past centuries has been passed down by word of mouth. Traduções minhas.

diverge tanto assim de outros ensinamentos: a totalidade dos inquiridos respondeu que a sua prática, recebida enquanto aluno ou fornecida enquanto professor, se baseia numa passagem de conhecimento teórico: as explicações verbais e as instruções a seguir estão, portanto, no centro da acção pedagógica:

*Uma técnica baseada na explicação, ensino tradicional de informar e dar direcções específicas a cumprir. Mais do que um treino, uma passagem de conhecimento.*²⁰⁹

Porque comentam os alunos que os professores parecem não estar de acordo? No momento de traduzir uma experiência, o executante que decide ensinar faz apelo a uma linguagem própria, oriunda do seu quotidiano de artista, que, no geral, padece de dados objectivos. Se em certos casos, as explicações escolhidas são crípticas por reflectirem uma vivência interior subjectiva ao invés de dados concretos, noutros serão voluntariamente raras para não distrair o aluno da experiência em si, seja ela perceptiva ou performativa. Para além das instruções dadas, a própria comunicação sonora constitui-se como um vocabulário que o aluno demora tempo a assimilar e compreender, ao ponto de, quando muda de professor, ter de se adaptar a um sistema de correspondências entre sons e conceitos geralmente distinto do anterior.

Analisando as respostas obtidas no questionário²¹⁰, observo que a maioria dos inquiridos parece utilizar várias estratégias na sua acção pedagógica. Se todos os professores utilizam explicações e instruções verbais, a ausência de uma linguagem objectiva comum poderá advir de compreensões distintas do acto de cantar que condicionam a diversidade das abordagens. Na transmissão da experiência do canto, mimese sonora, experimentação espontânea, compreensão da fisiologia da voz, linguagem das imagens, treino sensorial, toque e movimento²¹¹ surgem como opções por vezes exclusivas e correspondem, a meu ver, aos diversos conceitos subjacentes à evolução da voz, que já aflorei anteriormente aquando das minhas peregrinações em terreno filosófico. Assim, segundo o professor considerar que a natureza vocal é consequência de um dom absoluto, de uma força corpórea, de uma ordem inteligente, de um principio de movimento ou de uma procura de conhecimento, tomará nas suas mãos, de forma diversa, a orientação vocal do aluno, mesmo que não tenha estabelecido

²⁰⁹ Cf. Anexo 2, *Análise dos questionários preliminares*, p. 34.

²¹⁰ Cf. Anexo 2, *Análise dos questionários preliminares*, p. 33.

²¹¹ Cf. Anexo 2, *Análise dos questionários preliminares*, p. 33. *Imagens, instruções verbais (acções específicas a repetir), copiar o som, explicações técnicas, dados científicos, orientação perceptiva (sensações), orientação sonora, toque.*

uma reflexão teórica sobre a matéria, treinando-o fisicamente, procurando libertar impulsos inconscientes, despertando o seu ouvido e as suas percepções, explicando funcionamentos fisiológicos ou sugerindo material à sua imaginação. Em consequência, parece-me pertinente identificar as diferentes correntes de pensamento, correndo o risco de tipificar métodos de ensino, para melhor compreender as dialécticas em jogo. Ao interrogar as diversas escolas pedagógicas que se defrontam, procurarei entender a validade da compreensão dos mecanismos vocais no treino consciente da voz e como conciliar informação científica e subjectividade sensorial, técnica e emoção artística.

Colocar a voz

«Chegou o dia em que a verdade se deslocou do acto ritualizado para o próprio enunciado; para o seu sentido, a sua forma, o seu objecto, a sua relação, a sua referência.»
(Foucault, 1997, p. 14)

A primeira pedagogia vocal que me proponho descrever corresponde ao ensino tradicional do canto recebido pela geração de cantores a que pertença. Apoia-se na repetição de exercícios musicais chamados vocalizos, ou linhas melódicas organizadas para exercitar as várias componentes da voz e construir resistência, agilidade e coordenação. Trabalhando a voz como um todo, esta abordagem baseia-se na reprodução de escalas, arpejos ou outras figuras musicais, susceptíveis de fazer *crescer* a voz, ou seja, de aumentar a tessitura, o *legato*, o *staccato*, as dinâmicas ou outras qualificações necessárias à execução de uma peça musical. O pedagogo exemplifica, ilustrando o som pretendido e solicitando do aluno uma reprodução mimética; por vezes limita-se a tocar no piano a linha a replicar. O cantor repete os vocalizos como quem faz ginástica: aprende *fazendo*, por tentativa e erro, seguindo noções teóricas básicas, veiculadas pela tradição, e complementando os exercícios com o estudo de um repertório escolhido criteriosamente para formar uma jovem voz. Trata-se de um verdadeiro treino empírico que procura tornar o instrumento vocal mais apto pela repetição, como nos explica Falkner (1994, pp. 45, 46): «quanto mais cedo se começa, melhor (...) os estudantes de canto devem ser *treinados* para tornar as suas vozes num lindo e equilibrado instrumento²¹².» O cantor evolui como um instrumentista ou um bailarino clássico, orientado por uma disciplina adquirida pela vontade e esforço, que visa e se

²¹² The sooner you begin, the better... Singing students should be trained to make their voices like a beautiful even instrument. Traduções e itálicos meus.

apoia nas peças que apresenta em audições, exames e concursos. As aulas dividem-se em técnica e interpretação: um curto período é dedicado ao adestramento do instrumento vocal em si, mas a maior parte do trabalho concentra-se nas peças, corrigidas, frase a frase, por mimetismo.

Nesta abordagem, a técnica é apresentada como um conjunto de *acções* a executar e baseia-se numa linguagem sustentada pela tradição empírica do canto. O professor orienta o som do aprendiz com instruções a seguir voluntariamente: pede ao seu aluno que execute gestos específicos como «abrir a garganta», «levantar o palato», «baixar a laringe», para citar só alguns exemplos. Apesar de desconhecer de início as acções internas que lhe são sugeridas, o aluno obedece às instruções recebidas, tentando imitar as sonoridades produzidas pelo mestre e, por elas, descobrir o funcionamento do seu instrumento.

Se analisarmos o jargão ouvido nas salas dos conservatórios, ou mesmos nos consultórios médicos, encontramos uma expressão habitualmente repetida, base da tradição do ensino do canto – e responsável, a meu ver, por vários equívocos: «colocar a voz». O verbo «colocar» (que significa pôr em algum lugar, dispor em certa ordem, situar geograficamente, fazer consistir²¹³) sugere uma acção voluntária que é solicitada repetidamente ao aluno: é-lhe pedido para *fazer* vibrar a sua voz em certos sítios do corpo, para a amplificar. Acreditava-se antigamente que a expressão «colocar a voz» correspondia a um direccionar da respiração em direcções diferentes: falava-se de «cantar para a frente, ou contra o peito, ou para a máscara», significando a região das órbitas (Lehmann²¹⁴, 1984, p. 18), como se o trajecto do ar fosse responsável por diferentes formas de amplificação do som produzido. O que parecia lógico, muitos anos antes da sofisticação científica hoje em dia posta ao serviço da compreensão do fenómeno vocal remanesce, no entanto, no vocabulário tradicional de grande número de pedagogos do canto que, fiéis à tradição e à experiência daqueles que com sucesso os ensinaram, ainda sugerem aos seus alunos acções impossíveis do ponto de vista fisiológico, como «encher a barriga de ar», «fazer girar o ar na cabeça» ou «enviar ar para os seios peri-nasais». A que se refere então a expressão «colocar a voz»? Dizem-nos Husler e Rodd-Marling (1976, p. 68, 69) que «pela sua abordagem física, claro que um som é demasiado fugaz para ser «localizado» em algum sítio, mas (que) os fenómenos típicos que acontecem

²¹³ In *Dicionário Moraes*, p. 485.

²¹⁴ Lilli Lehmann, (1848 – 1934), cantora lírica famosa, autora de: *Aprenda a cantar*.

quando «colocamos» (a voz) são perfeitamente audíveis tanto para o ouvinte, como para o cantor²¹⁵».

Se nos basearmos na fisiologia do instrumento vocal, a voz resulta de ondas sonoras transmitidas ao ar circundante, geradas pela vibração das pregas vocais vulgarmente chamadas cordas, situadas na laringe. A expressão «colocar a voz», que tanto confunde os alunos, é, portanto, uma ideia que contraria a realidade da emissão sonora, reportando-se apenas a um fenómeno de natureza *acústica*. O pedagogo Richard Miller (2011, p. 84) afirma logicamente que «um som não pode ser colocado²¹⁶», no sentido de *voluntariamente* produzido num local de onde não partiu. Tal expressão apenas se poderá referir a uma sensação subjectiva, seja ela auditiva ou proprioceptiva, que ilustra um fenómeno acústico observado em certas zonas do corpo: o fenómeno de amplificação do som produzido, a presença de vibrações simpáticas, em zonas propícias do corpo humano, chamadas «ressoadores». Segundo tal autor, a tradição do ensino do canto parece ter-se baseado em descrições que repetidamente confundem um fenómeno acústico de ressonância com a origem do som, o que está na origem de «um número assustador de velhos truques pedagógicos usados para ilustrar a ressonância da voz cantada²¹⁷». Deste equívoco nasceram várias expressões pedagógicas hoje em dia ainda utilizadas por todo o mundo, nas quais acções específicas relacionadas com a fonte sonora surgem confundidas com sensações perceptivas subjectivas, para grande perplexidade de quem aprende:

*Caso 8: Mafalda. Reparo que após ensaios com o pianista perde os seus registos sonoros e perceptivos, regressando à emissão antiga: quando interrogada, explica que está preocupada com a afinação, e que para resolver essa questão tenta «colocar a voz mais em cima, levantando o palato». Ao fazer isso, estabelece uma série de contracções na mandíbula, nos músculos da face, na língua e até nas mãos. Absoluta confusão nos conceitos.*²¹⁸

Referindo-se ao fenómeno da ressonância, Miller (2011, p. 84) explica que «essas sensações» são o resultado de várias funções coordenadas e não de tentativas de «colocar»

²¹⁵ From the physical aspect, of course a tone is much too fleeting to be «localized» anywhere, yet the typical phenomena that occur through «placing» are perfectly audible to the listener, as they are to the singer himself.

²¹⁶ It is an acoustical fact that tone cannot be placed.

²¹⁷ Mistaking the sensations of sound for their source has produced an astounding number of old saws regarding resonance in singing. Traduções minhas.

²¹⁸ Cf. Anexo1, *Diário de alunos*, p. 2

o som em lugares onde não poderá ir²¹⁹». Harrison (2006, pp. 98, 99) insiste no mesmo ponto de vista: «colocar não significa localizar ou posicionar a voz ou “pô-la” em algum sítio.» O professor explica que «o objectivo de colocar não são as vibrações em si, mas o efeito que têm no funcionamento intrínseco da laringe», sublinhando que «o acto de colocar a voz quando cantamos é uma forma de induzir ou estimular a actividade vocal por intermédio do som ou da cor do som²²⁰».

Em conclusão, direi que a confusão entre um acto voluntário e uma sensação proprioceptiva ou auditiva, não identificada como tal, poderá revelar algum mal-entendido quanto às bases fisiológicas da voz cantada; tal imprecisão de linguagem, apesar de poder pertencer a uma tradição respeitável, corre o risco de dificultar a aprendizagem e mesmo de originar emissões defeituosas. Como escreve a cantora Renée Flemming (2004, p. 61), «tomar de outro cantor um conceito vocal vago é um pouco como enterrar as poupanças de uma vida num conselho financeiro ouvido numa festa²²¹».

Questionar a linguagem utilizada numa pedagogia que assenta as suas bases numa passagem de testemunho oral poderá garantir uma melhor eficácia na transmissão da experiência empírica de mestre para aluno, o que terei a ocasião de aprofundar mais adiante.

Treino e mistério

«Toda a ordem social baseada numa explicação,
exclui então qualquer outra explicação
e rejeita sobretudo o método da emancipação intelectual fundada
na inutilidade e mesmo no perigo de qualquer explicação no ensino.»²²²
(Rancière, 1987, p. 174)

O funcionamento do aparelho vocal corresponde a uma coordenação muscular complexa, que provoca fenómenos acústicos particulares e origina sensações subjectivas. Essa coordenação interna, como veremos mais adiante, engloba movimentos voluntários e involuntários, difíceis de discernir e executar. Para paliar essa dificuldade, a tradição do ensino do canto, ainda hoje em dia, recorre ao uso da imaginação para traduzir

²¹⁹ But those sensations should be the result of coordinated function not of attempting to ««put» sound in places where it cannot go.

²²⁰ Placing does not mean locating or positioning the voice or “putting it” somewhere. The objective of placing is not the vibration themselves but the effect it has on the intrinsic operation of the larynx (...)
Placing through singing is a way of inducing or stimulating vocal activity through sound or tone colour.

²²¹ Taking a vague vocal concept from another singer is a little bit like sinking your life’s savings into a stock tip you overheard at a cocktail party.

²²² Tout ordre social, reposant sur une explication, exclut donc toute autre explication et repousse surtout la méthode de l’émancipation intellectuelle qui est fondée sur l’inutilité et même sur le danger de toute explication dans l’enseignement. Traduções minhas.

experiências pessoais. O processo vocal pode então ser *revelado* por «imagens» descritivas, nascidas na tradição do ensino ou na imaginação do pedagogo, que procura partilhar a sua experiência. Relembro, por exemplo, frases recolhidas no meu próprio percurso de aprendiz, ou citadas por alunos actuais, como «tentar ter uma catedral no fundo da garganta», «sentir a voz cair na cabeça como uma chuva», «procurar seguir o fio que passa entre os olhos», ou «cheirar uma rosa», para citar apenas algumas. Recordo-me de progredir por vezes num estado de perplexidade, tentando interpretar descrições misteriosas, como quem junta as peças de um *puzzle* gigante incompreensível.

Estas imagens são entendidas de forma diversa segundo o grau de relação que o aluno possui com o seu corpo, a sua audição, a sua própria imaginação, a sua atenção – como veremos mais adiante – e evidentemente, o estado de saúde do seu instrumento vocal, correntemente traduzido por «facilidade». Na maioria dos casos, a relação perceptiva de um jovem debutante do canto é bastante primitiva, e este, geralmente, assimila a imagem do movimento descrito a uma acção corporal que conhece, mesmo que não seja a correcta. Por exemplo, uma instrução baseada nas imagens citadas por Falkner (1994, p. 45), como «sensação de bocejo», de «batatas quentes na boca» ou de «abismo sem fundo»²²³, pode resultar numa abertura exagerada da mandíbula, na solicitação dos músculos da deglutição ou numa atitude cervical e faríngea rígida, gerando hábitos de esforço vocal difíceis de eliminar.

Caso 9: Cláudia. *Voz bastante desequilibrada, «engolada»*²²⁴; *aluna confusa com muitas pedagogias, sobretudo com as noções de «espaço», «apoio» ou «altura», explicadas à base de imagens. Muita prática, mas quase nenhuma informação e um total desconhecimento do funcionamento de base da sua voz. (...)*

Exemplo de terminologias usadas por aqueles que corrigem:

*«faz a voz mais redonda»: «redonda» na boca, com a língua a travar? Ou «redonda» porque mais suspensa?»*²²⁵

Não posso deixar de me identificar com Miller (2011, p. 4) quando afirma que «muitas imagens técnicas e descrições usadas nos estúdios permanecem uma linguagem mística, que o aluno é incapaz de penetrar». Tentar, com o auxílio da imaginação, traduzir uma

²²³ The sensation of the ideal position of the throat and tongue to produce the best quality is most commonly described as open throat: some call it «yawning sensation», a sensation of «space» at the back of the tongue; German teachers speak of «hot potatoes in the throat»; Elisabeth Schumann called the «bottomless pit». Traduções minhas.

²²⁴ Jargão da pedagogia vocal, termo tirado do italiano: *in gola*, significando voz presa no fundo da garganta, com tensão na base da língua, na articulação temporomandibular e na faringe.

²²⁵ Cf. Anexo 1, *Diário de alunos*, p. 19, 20.

suposta acção concreta (que se refere de facto a uma sensação subjectiva ou a uma leitura sonora) situa a pedagogia do canto num limbo entre o poético e o críptico. Uma descrição sensorial raramente oferece dados sobre uma experiência que um sujeito ainda não vivenciou. Para usar a analogia de Miller, não será a descrição fantasiosa de um gosto ou de um cheiro que irá fornecer a um sujeito a experiência de sentir ou cheirar, e o mesmo se aplica às percepções sensoriais do acto de cantar, sejam elas auditivas ou proprioceptivas. Este autor considera, portanto, que «impor imagens (descritivas de sensações) a um estudante irá trazer mais confusão do que assistência²²⁶» e que «toda a tentativa de transferir uma sensação empírica para outro indivíduo brinca com o perigo, por as respostas morfológicas e perceptivas individuais variarem consideravelmente²²⁷» (Miller, 2011, pp. 4, 84). Assim, diria que a utilização de imagens metafóricas pelo pedagogo do canto é uma prática questionável, por mergulhar o aluno na confusão sem o tornar autónomo no seu percurso. E citarei ainda a opinião da pedagoga da voz Léonne Rousselot (1959, p. 62) quando conclui, corroborando esta posição, que «não há outra solução para dar cabo dessas representações imagéticas que tomam valor de dogma, a não ser explicar franca e honestamente como funciona o aparelho vocal²²⁸».

Observo, nesta vertente pedagógica, ainda utilizada nos nossos dias, que nenhuma atenção é dada ao processo de cantar: o produto final, a voz – considerada, numa perspectiva que eu poderia considerar hegeliana, apenas como um talento ou uma aptidão – é, no entanto, treinada de forma mecânica e sob constante correcção. A evolução ocorre em momentos de realização quase mágica, que se inscrevem – ou não – na memória. Neste caso, o aluno não só está à mercê do seu professor, que interfere a todo o momento no seu processo, como, por não compreender os seus mecanismos, se encontra também à mercê das flutuações da sua voz, que venera e teme quase como um ser estranho a si mesmo: «hoje não estou bem de voz», pode declarar inexplicavelmente, justificando-se com o que comeu, quanto descansou ou responsabilizando em demasia mudanças climáticas. Como veremos mais adiante, estas variáveis afectam efectivamente o som da voz de um cantor, sem, todavia, serem responsáveis por oscilações vocais oriundas de esforço mal aplicado. Dividido entre as flutuações do seu instrumento e os compromissos

²²⁶ Much studio technical imagery remains a mystical language, one that the student is unable to penetrate (...) the superimposing of imagery on the student may bring more confusion than assistance.

²²⁷ Any attempt to transfer one's own empirical sensations to another individual is fraught with peril, because individual morphology and perceptual responses vary vastly.

²²⁸ Il n'y a pas d'autres solutions pour venir à bout de ces représentations imagées qui prennent la valeur d'un dogme que d'expliquer franchement et honnêtement comment fonctionne l'appareil vocal. Traduções minhas.

escolares, o jovem aluno pode perder confiança nos seus «dotes naturais», por comparações com os seus pares; para compensar, desenvolve práticas exaustivas de trabalho pouco consciente, muitas vezes demolindo qualquer natureza vocal que tenha possuído inicialmente. Um grande número de patologias estruturais e funcionais surge nessas condições em alunos de segundo ou terceiro anos das escolas de música, fruto da falta de ajustamento entre consciência vocal e responsabilidades e da convicção de que, como escreve McCarthy (2017, p. 189), «a chave do sucesso se baseia em precisão e num esforço sempre maior²²⁹».

Caso 10: Mariana. *Vejo que quando estuda sozinha se confunde, e regressa a uma emissão presa na máscara e com a língua muito fixa. O cansaço vocal aí regressa. É mesmo difícil nesta fase de construção do seu instrumento cumprir todos os desafios que a escola lhe pede.*

Caso 11: Clara. *Voz muito cansada; mete-se em muitos projectos na escola e fora dela. Verificar cordas vocais? Maio: não veio. Junho: verificar cordas vocais? Cansaço vocal, agudo sempre bloqueado. Julho: terá algo nas cordas? Dúvida. Setembro e Outubro: não veio, mas continuou a cantar em espectáculos apesar da voz cansada... acedeu finalmente em consultar um otorrino que confirmou segunda hemorragia da corda vocal, e presença de uma variz, e a proibiu de cantar. Novembro: ainda de baixa. Operação à corda vocal (variz). Abril. Retomou as aulas.²³⁰*

Este último estudo de caso é para mim significativo por a aluna ter perdido um ano de trabalho e ter regressado, apesar de fisicamente apta, com graves dúvidas sobre as suas indiscutíveis aptidões vocais. Esta ocorrência, sintomática de uma desadequação entre esforço solicitado e conhecimento adquirido, leva-me a afirmar, como Harrison (2006, p. 69) que, «a menos que as conexões fisiológicas entre o cantor e a sua voz sejam compreendidas, treinar, no sentido geralmente aceite da palavra, pode fazer à voz mais mal do que bem²³¹».

Com toda a consideração por práticas antigas e por todos os músicos que nos presentearam com o seu incomparável dom artístico, penso no grande número de alunos dotados que ficaram pelo caminho sem poderem concretizar correctamente o seu potencial, oscilando entre uma passagem de conhecimento envolvida em mistério e uma prática teimosa. E diria, com as palavras de Chapman (2012, p. XVIII) que «os mitos e as imagens que foram a principal técnica de ensino da velha maneira empírica exigem

²²⁹ (...) the key to success lay in precision and greater effort.

²³⁰ Cf. Anexo 1, *Diário de alunos*, pp. 13, 17.

²³¹ Unless the physiological connections between a singer and her voice are understood, training in the generally accepted sense of the word can do a voice more harm than good. Traduções minhas.

respeito, mas necessitam de tradução e validação para os nossos tempos e para o futuro²³²». Desmitificar o acto de cantar poderá significar substituir metáforas por explicações científicas, indicações sensoriais verificáveis e exemplos de acções concretas possíveis de executar. Para entender a verificabilidade de tal hipótese, que sem duvida abre novas vias de autonomia ao aluno de canto, necessito de compreender um pouco melhor quais as alternativas em presença.

To hear or not to hear

«É sempre na manutenção da diferença
que a escuta se exerce.»
(Foucault, 1997, p.12)

Para superar a dicotomia da imaginação/sensação, e para extrair o aprendiz de um exercício apenas repetitivo e voluntário, pedagogias mais recentes desenvolveram fórmulas de treino perceptivo, guiando os seus alunos pelas sensações físicas que recolhem no acto de cantar. Deixando de lado explicações equívocas e imaginativas, procuram, por uma via sensorial, a identificação precisa de determinados movimentos e vibrações, susceptíveis de serem identificados e reproduzidos. Examinam posturas, utilizam o toque para identificar mecanismos respiratórios ou para descobrir zonas de ressonância e trabalhar a projecção sonora. Meribeth Bunch, autora de *Dynamics of the Singing Voice* (1995, p. 21), considera que muitos problemas dos cantores têm uma natureza observável, traduzindo-se por padrões posturais, respiratórios ou tensões musculares. «Sendo estes problemas de origem física e sensorial», escreve a autora, «é virtualmente impossível mudá-los apenas com instruções verbais.» A aprendizagem de tais acções repousaria, então, na habilidade do professor em orientar a mudança por via sensorial: «o aluno tem de *sentir* a diferença para poder mudar e o professor precisa do conhecimento necessário a ajudar o aluno a fazê-lo²³³». O mesmo ponto de vista aparece nos estudos realizados por Jean-Pierre Blivet (1999, p. 29). O pedagogo francês explica que a principal tarefa do professor consiste em «desenvolver duas memórias no jovem cantor: a memória palestésica (que) consiste na memorização de sensações» e «a memória cinestésica (que) é a memória dos movimentos musculares em situações

²³² The myths and imagery that were a central teaching technique for the old empirical way demand respect, but need translation and validation for current times and for the future.

²³³ Many singers' problems can be observed visually in their posture, breathing patterns and tensions (...) since these problems are physical and sensory, it is virtually impossible to change them with verbal instructions only: the student has to sense the difference in order to change and the teacher needs the knowledge to help the student to it. Itálicos meus. Traduções minhas.

diferentes.» O treino vocal resultaria, então, numa verdadeira educação proprioceptiva: «pouco a pouco, o aluno, referindo-se ao conselho do seu professor, analisará as sensações correctas, desenvolvendo assim um autocontrole.²³⁴» O trabalho de desenvolvimento proprioceptivo encontra-se igualmente em Guy Cornut (2002, p. 83), que define o desenvolvimento cinestésico como «a sensação que o cantor tem daquilo que faz». Segundo o autor, estas informações permitem ao aprendiz «regular e modificar o seu comportamento vocal a cada instante de maneira quase inconsciente²³⁵». O aluno pode então apoiar-se no universo da sensação para identificar experiências, sem depender de descrições perceptivas inventadas pelo seu professor. De aluno obediente que executa ordens e descodifica imagens, pode transformar-se em sujeito da sua experiência, ao procurar, sentindo, o gesto fisiologicamente adaptado, e – diria, temerariamente – correcto de um ponto de visto aristotélico.

Em contraste com esta abordagem, outros pedagogos preconizam um ensino do canto que privilegia o mecanismo da *audição*. Em primeiro lugar, afirmam que o professor deve, ele próprio, desenvolver «uma escuta correcta e analítica²³⁶» (Harrison, 2014, p. 86) para diagnosticar o funcionamento da voz do aluno. Com efeito, para além da observação visual de que falou Bunch, referente a detalhes visuais (posturais, respiratórios ou outros), a informação essencial a recolher sobre o funcionamento vocal situa-se, evidentemente, a nível auditivo. Concordaria, pessoalmente, em afirmar que antes de começar a ensinar qualquer professor de canto terá de desenvolver capacidades auditivas discriminatórias para reconhecer o que se passa no corpo do aluno, ou seja, trabalhar a sua audição enquanto órgão susceptível de fornecer uma descodificação do funcionamento vocal nos seus diferentes elementos. Ao invés de considerar a voz como um todo, o professor aprende, então, a decompor auditivamente o som de cada aluno, para identificar e verificar pormenorizadamente as várias funções vocais nas suas componentes músculo-esqueléticas e adaptar o seu ensino ao sujeito e ao momento em questão.

²³⁴ Il est indispensable de développer deux mémoires chez le chanteur : la mémoire pallesthésique consiste en une mémorisation des sensations. La mémoire kinesthésique est la mémoire des mouvements musculaires dans des situations différentes (...) Peu à peu l'élève, se référant au conseil du maître de chant, analysera les bonnes sensations, développant ainsi un autocontrôle.

²³⁵ Le sens kinesthésique, autrement dit la sensation que le chanteur a de ce qu'il fait, informations qui lui permettront en retour de régler et de modifier son comportement vocal et respiratoire à chaque instant quasi inconsciemment.

²³⁶ Above all they need to develop a suitable analytical ear. Traduções minhas.

Mas qual o papel da audição *do aluno* no treino vocal? A importância do ouvido no desenvolvimento da voz cantada é universalmente reconhecida, musicalmente falando: sem ouvir, nenhum músico pode afinar uma frase musical, tocar com outros instrumentistas ou construir uma lógica e uma estética sonoras. Como na ópera de Cocteau e Poulenc, a personagem central desta narrativa está à escuta: é o ouvido que dirige o desenrolar dramático da cena. Por outro lado, observei igualmente que é pelo ouvido que o recém-nascido dirige a produção da voz, modulando a sua evolução pelas vozes circundantes. O mesmo fenómeno aplica-se ao cantor: é por mimese sonora que procura o seu próprio som e memoriza exercícios, sendo central o papel do ouvido não apenas no reconhecimento e correcta reprodução de melodias, mas também na construção vocal, pela identificação do funcionamento das várias componentes da voz. Observei, igualmente, que as pedagogias tradicionais se apoiam na mimese sonora, no sentido de fornecerem ao aprendiz um exemplo por onde modular a sua voz. «Cantamos com o nosso ouvido²³⁷», escreve o médico fonólogo Tomatis (1987, pp. 70, 301, 120), que dedicou o seu projecto de vida ao estudo da audição e às suas diferentes implicações no desenvolvimento físico e psíquico do ser humano. Na sua obra *L'Oreille et la Voix*, o médico explica o envolvimento do mecanismo da audição no controlo da voz cantada, considerando que «é preciso que o ouvido seja comprometido na sua função de escutar para que, no mesmo instante, se cristalizem as aptidões necessárias ao acto vocal²³⁸». O seu trabalho com cantores (entre os quais encontramos nomes famosos como o de Maria Callas) ilustra pormenorizadamente que «é pelo ouvido e apenas por ele que as regulações laríngeas se efectuam²³⁹», o que indicaria a prioridade do treino auditivo em qualquer pedagogia do canto. «Eu ensino *a ouvir a voz*²⁴⁰», afirma igualmente Miller, (2011, p. 46), sublinhando também a importância de um jovem cantor *aprender a ouvir* o som da própria voz enquanto canta. Reencontramos esta postura em Husler e Rodd-Marling (1976, pp. 3, 11) que mencionam a necessidade de um processo de reabilitação, sugerindo «tornar a acordar o sentido da audição, revitalizá-lo e reeducá-lo, até que seja capaz de identificar os vários fenómenos fisiológicos que acontecem na garganta e no órgão respiratório» e concluindo que «uma fonação normal é apenas possível se

²³⁷ On chante avec son oreille.

²³⁸ Il faut que l'oreille soit engagée dans sa fonction d'écoute afin que, dans un même temps, se cristallisent les aptitudes nécessaires à l'acte vocal.

²³⁹ C'est par l'oreille et l'oreille seule que les régulations laryngées s'effectuent.

²⁴⁰ I teach *hearing the voice*. Itálicos originais. Traduções minhas.

a actividade do aparelho vocal acontecer sob o controlo do ouvido²⁴¹». Teremos a oportunidade de abordar mais adiante o desenvolvimento da escuta, da atenção auditiva e da discriminação sonora, bem como a terapia auditiva de estímulo de frequências deficitárias, ou «ouvido electrónico», inventada por Tomatis.²⁴²

Todavia, certos pedagogos potencializam esta convicção, isolando *apenas* o sentido da audição enquanto construtor do instrumento vocal e chegando a recusar qualquer outra via sensorial no trabalho da voz cantada. Para eles, o ouvido seria então o *único* sentido necessário ao desenvolvimento e ao controlo do desempenho vocal. Nesta linha de pensamento, Peter Harrison (2006, p. 109) escreve que «enquanto se procurarem sensações físicas em vez do som, não pode ser atingido um alto grau de precisão na coordenação (da voz) ²⁴³». Este autor (2014, p. 11) afirma que uma emissão dirigida por mecanismos auditivos estará muito mais próxima de um cantar espontâneo, do funcionamento primitivo que se pretende recuperar, e será menos «produzida, controlada, ou melhorada» e por isso fisiologicamente mais correcta e, conseqüentemente, mais apta a tocar os seus auditores. Considera mesmo que «muitos dos cantores que se baseiam em sensações físicas não encontraram ainda uma liberdade total e um refinamento nas suas vozes²⁴⁴». O desenvolvimento das potencialidades vocais do cantor estaria, então, essencialmente ligado à construção de uma escuta, o que orientaria a pedagogia no sentido de um treino auditivo para a libertação da vocalidade instintiva perdida que já tivemos a ocasião de debater.

Este ponto de vista é, no entanto, posto em causa por outros autores. Adrian Fourcin, professor em fonética experimental, analisou em detalhe o mecanismo da audição e a sua interacção com a voz cantada no seu artigo *Hearing and Singing* (2012, pp. 233-245). O seu estudo comprova a existência de uma diferença significativa entre a percepção que temos da própria voz e a audição que outros têm de nós. O investigador explica que o nosso mecanismo de audição da própria voz se divide em duas vias, aérea e óssea: o som que emitimos atinge o nosso ouvido simultaneamente pelo exterior (pelo tímpano) e pelo interior (pela condução óssea), fenómeno que é responsável pelo efeito

²⁴¹ Our first task is to reawaken the sense of hearing, to revitalise and re-educate it, until it is able to hear the various physiological processes as they occur in the throat and organ of breathing (...) Normal phonation is only possible if the activity of the vocal apparatus takes place under the control of the ear.

²⁴² L'Oreille électronique. Cf. Acto III, pp. 195-198.

²⁴³ So long as physical sensations are sought instead of the sound, a high degree of precise coordination cannot be achieved.

²⁴⁴ While it is true that many singers get by on their physical sensations, their voices have not yet encountered full freedom or refinement. Traduções minhas.

de estranheza provocado pela audição da própria voz quando gravada. Existe, pois, segundo Fourcin (2012, p. 236), de maneira comprovável cientificamente, uma «discrepância», em termos de distribuição das frequências, «entre o som que o cantor ouve e aquele que produz». Baseados nestas explorações recentes, pedagogos da voz, como Chapman (2012, pp. 9, 10) fundamentam o *adagio* antigo de que «a percepção auditiva do próprio cantor pode ser enganosa», chegando mesmo a afirmar que «o cantor que usa os seus ouvidos para obter *feedback* tende a desenvolver defeitos vocais como resultado», podendo desenvolver «disfonia por tensão muscular, cansaço vocal, perda de extensão e perda de agilidade vocal²⁴⁵». Segundo esta pedagogia, a audição do cantor, mesmo treinada, será sempre imperfeita e está na origem da distorção, por vezes alarmante, entre a forma como o cantor *julga* que canta e o som real que produz. Este facto torna o cantor profissional um eterno dependente de ouvidos externos, em cuja percepção se apoia para aferir a sua voz, o que poderá prolongar o período de treino vocal por vezes indeterminadamente, originando mesmo, em certos casos, uma dependência do mestre ao longo de toda a carreira. O recurso a gravações de aulas, ensaios ou espectáculos – modo de avaliar correctamente o desempenho pelo próprio – apresenta-se como um meio alternativo de construção de autonomia; apesar disso, muitos cantores profissionais mantêm um grau constante de supervisão ao longo da sua carreira, como terei a ocasião de explicitar.

Para alimentar este debate, procurei o estudo da professora de voz Elisabeth Blades-Zeller (2002, pp. 30-41) que compilou, no seu livro *A Spectrum of voices*, diversas opiniões sobre o ensino do canto, recolhidas junto de pedagogos eminentes nos Estados Unidos. A tradição da pedagogia vocal americana, sendo mais recente do que as europeias, integrou as várias correntes tradicionais de vários países, questionando-as e investigando-as, o que torna este estudo interessante, apesar de corresponder a uma pequena população oriunda de um só país. Na sua investigação, em relação à contenda entre *ouvir ou sentir*, observo que a maioria dos professores privilegia a via sensorial (Edward Baird, Marcia Baldwin, Oren Brown, Jack Coldiron, Leslie Guin, Helen Hodam, Barbara Honn, Bruce Lunkley, William McIver, Helen Swenck), contra apenas um que trabalha a partir do ouvido (Marvin Keenze). No entanto, os professores Richard Miller e Joan Wall utilizam os dois sentidos em simultâneo na orientação dos seus alunos.

²⁴⁵ Self-auditory perception can be so misleading (...) The singer who is using his or her own ears for feedback tends to develop vocal faults as a result (...) Eventually, this can present as a muscle tension dysphonia, vocal fatigue, loss of range, and loss of vocal agility. Traduções minhas.

Contrapondo estes resultados aos que recolhi junto da minha pequena amostra de professores, encontro números diferentes que, no entanto, apontam na mesma direcção das pesquisas da autora americana. Com efeito, verifico que a grande maioria dos professores utiliza o treino perceptivo, contra um pouco mais de metade que utiliza apenas o treino auditivo; um número inferior dos inquiridos parece usar as duas vias pedagógicas em simultâneo.²⁴⁶

Se me referir ao meu próprio percurso, direi que, tendo sido essencialmente formada por uma perspectiva pedagógica que privilegia a escuta (após o treino inicial que descrevi anteriormente), orientei eu própria os meus alunos durante os primeiros anos por intermédio de um treino apenas auditivo, observando, no entanto, resultados incompletos, nomeadamente na capacidade de memorizar e de reproduzir autonomamente, na ausência de exemplo e referência, o som obtido nas lições. Quando, mais tarde, contactei com abordagens diversas e experienciei pontos de vista expressos por outros pedagogos, comecei a *juntar* à consciência auditiva do acto vocal, elementos de referência mais sensorial, baseados em pesquisas recentes da fisiologia da voz humana cantada. À medida que ia constatando transformações do meu próprio instrumento, fui revendo e complementando a abordagem inicial. Em consequência, observei modificações significativas tanto na minha perícia vocal, como no desempenho dos meus alunos. Contrariamente ao que pensava anteriormente, o acto de focar a minha atenção na *localização* de um som (enquanto fenómeno acústico) ou na *localização* de uma sensação de vibração não parece contraditório: na minha experiência, as duas vias sensoriais parecem potencializar-se na informação do funcionamento vocal. Fui também surpreendida ao encontrar evidências, na presente investigação, que apontam para as minhas próprias conclusões práticas: com efeito, se regressar aos estudos de Tomatis, tão apologista do controlo auditivo da voz cantada, encontro uma interessante noção de colaboração dos elementos auditivos e proprioceptivos. Escreve o professor (1990, pp. 389, 390):

«A função da escuta não faz apelo apenas ao ouvido. Mobiliza todo o sistema nervoso, e isso por intermédio do vestíbulo que, pela sua acção neuronal tão específica, regula as tensões musculares do corpo, a estática, a dinâmica, a posição relativa dos membros, ou seja, toda a postura e a linguagem corporal. Compreendemos então quanto o conjunto do

²⁴⁶ Cf. Anexo 2, *Análise dos questionários*, p. 34.

corpo é solicitado quando se trata de escutar.»²⁴⁷

Esta visão do médico foniatra põe em evidência uma acumulação dos fenómenos perceptivos, sendo talvez redutor pensar em isolar um dos sentidos do conjunto das percepções. Esta perspectiva trouxe-me de volta ao pensamento filosófico de Merleau-Ponty (1999, p. 306), quando diz que «os sentidos comunicam entre si e se abrem à estrutura da coisa». À reversibilidade presente em todo acto de perceber, o filósofo chamou «quiasma», significando não apenas o entrelaçar do sujeito que percebe com o objecto percebido, mas também a forma como os diversos sentidos se associam e colaboram uns com os outros. Terei a ocasião de tratar o fenómeno perceptivo mais em detalhe no capítulo seguinte. Por ora, direi apenas que recentes estudos neurocientíficos corroboram este pensamento filosófico e indicam que as percepções funcionam como um todo integrado, fenómeno a que chamam «sinestesia», e que Merleau-Ponty (1999, p. 308) afirma ser a forma básica de perceber:

«A percepção sinestésica é a regra – e se não percebemos isso é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e em geral a sentir, para deduzir da nossa organização corporal e do mundo tal como o concebe o físico, aquilo que devemos ver, ouvir e sentir.»

Em conclusão, se me basear nas respostas do meu questionário e à minha experiência de professora e de cantora, direi que considero esta polémica um pouco ultrapassada, na medida em que a escuta se integra necessariamente num conjunto perceptivo que organiza as informações do corpo, incluindo igualmente a visão e a propriocepção, e mesmo, em menor grau, o tacto.²⁴⁸ Apesar de considerar que o ouvido representa o papel determinante na organização do gesto vocal, direi, como escreve Miller (2011, p. 47), que «o cantor deve aprender a ouvir, sentir e ver as diferenças²⁴⁹» entre um som correcto e um som menos equilibrado do ponto de vista fisiológico, portanto estético.

Uma linha pedagógica baseada no desenvolvimento perceptivo, orientado de forma global, será, a meu ver, ainda mais profícua se acolher cada aluno no seu modo

²⁴⁷ La fonction de l'écoute ne fait pas uniquement appel à l'oreille. Elle mobilise tout le système nerveux, et ceci par l'intermédiaire du vestibule qui, par son jeu neuronique bien spécifique, règle les tensions musculaires du corps, la statique, la dynamique, la position relative des membres, c'est à dire en fait toute la posture et la gestuelle. On comprend alors combien l'ensemble du corps est sollicité lorsqu'il s'agit de se mettre à l'écoute.

²⁴⁸ Cf. Acto III, p. 198.

²⁴⁹ The singer must learn to hear, feel and see those differences. Traduções minhas.

preferencial e procurar construir alternativas e complementaridades adaptadas ao seu grau de evolução.

Denken ist Sterben²⁵⁰

«Sonha-se com uma era em que a paixão era suficiente
para produzir canções e poemas,
como se as emoções tivessem sido alguma vez capazes de criar arte.»
(Nietzsche, 2005, p. 113)

Referi anteriormente que se, por um lado, a pedagogia tradicional do canto postulava um talento natural, desenvolvido por mecanismos repetitivos baseados em actos voluntários (como colocar a voz em sítios específicos), por outro lado fundamentava-se igualmente numa base teórica veiculada sob forma de explicações verbais. Mas como se ensinava a transição de um acto mecânico (os vocalizos) para o objectivo final do treino vocal, ou seja, a expressão musical e artística? Presidia a essa passagem de testemunho (e ainda preside em certos círculos de pensamento) a crença de que o cantor não deve pensar, para se entregar espontaneamente ao acto de cantar, de maneira que a chamada «técnica» não matasse o fluir natural da voz. Citei anteriormente o mote «pensar é morrer», associado à nossa antiga Ópera de S. Carlos, que sugere a contradição entre o acto de cantar e a actividade do pensamento. Foi com surpresa que ouvi, nos momentos iniciais da minha aprendizagem, que um cantor deveria ser «estúpido», mas instintivo. O bom aluno precisaria de trabalhar afincadamente os exercícios, ouvir as explicações, mas não tentar reflectir demasiado sobre elas. Quando chegava o momento de cantar, era importante não se fixar em demasia na aplicação do que tinha aprendido, sob pena de tolher a emissão *natural* da sua voz e a sua expressão artística. Se nas aulas era solicitado para, imitando, compreender um mecanismo complexo que não dominava, no momento da execução deveria lançar-se sem consciência, procurando apenas a sua expressão genuína que iria, (talvez), por si só, acontecer.

Reencontrei a mesma postura de rejeição dos mecanismos cognitivos nas pedagogias baseadas na audição: «primeiro ouvir, depois saber²⁵¹», escrevem Husler e Rodd-Marling (1976, p. 10), sublinhando que qualquer informação teórica deve ser precedida de um treino auditivo: «o ouvido deve ser treinado até que finalmente uma

²⁵⁰ Vieira de Carvalho, M. (1993). *Pensar é morrer; ou, O Teatro de São Carlos: na mudança de sistemas socio comunicativos desde fins do séc. XVIII aos nossos dias*.

²⁵¹ First hear, then know. Traduções minhas.

conexão se forme entre ele e o pensamento²⁵².» Uma opinião semelhante está igualmente patente em Harrison (2006, p. 152), que assegura que muita informação sobre procedimentos e objectivos pode cortar o aluno da sua espontaneidade vocal. Numa perspectiva que poderia comparar com a filosofia do romantismo alemão ou da psicanálise, opondo processos conscientes a aprendizagens automáticas inconscientes, o pedagogo considera que «explicações podem resultar em “fazer”, mas raramente em libertar, porque encorajam um controlo do córtex», pois «enquanto o aluno não sabe, pode ser guiado para dirigir a sua atenção de forma apropriada²⁵³». Nesta perspectiva, o treino vocal corresponderia a uma longa preparação, desta vez sem fundamentação teórica, com o objectivo de «libertar» a voz; o jovem aprendiz deveria, no acto de cantar, procurar entregar-se apenas a uma expressão emocional pura, sem reflexão, dirigida pelo corpo ou pelo seu instinto musical.

Creio poder afirmar que todo o pedagogo do canto contraria uma emissão mecânica ou controlada e procura suscitar no aluno a emoção artística pura que um cantor de qualidade sente e veicula no momento do espectáculo. Mas guiar uma pedagogia apenas pela imitação sonora ou pela expressão emocional, proclamando que é proibido pensar, parece contrariar qualquer hipótese de integrar progressivamente uma perícia física e sensorial com uma expressão interior e, conseqüentemente, edificar uma aprendizagem sólida e autónoma. Tal contradição pode prolongar *ad aeternam* o período de preparação do aluno – nunca suficientemente «liberto» para cantar – e, mais uma vez, dependente, tanto do seu mestre, como da sua suposta «inspiração».

Porém, direi que um certo senso comum sobre a pedagogia do canto não hesitará em corroborar que o entendimento teórico dos fenómenos nunca poderá substituir nem provocar a mestria física requerida para o acto de cantar, o que, a meu ver, não constitui razão suficiente para excluir a reflexão teórica de um processo de desenvolvimento complexo como o ensino do canto. Se Stephen Smith (2007, p. 18) escreve que por mais que a compreensão dos «processos científicos do canto seja fascinante, compreendê-los não faz necessariamente as pessoas cantarem melhor²⁵⁴», Chapman (2012, p. 9), em desacordo com esta postura, afirma que «uma importante parte do dever de um professor

²⁵² The ear must be trained until finally a connection is formed between it and the thinking.

²⁵³ Explanations may result in “doing”, but rarely in feeling, because they encourage cortical control. So long the pupil does not know, he can be guided to direct his attention appropriately.

²⁵⁴ The scientific principles of singing are fascinating, but understanding them doesn’t necessarily make people sing better. Traduções minhas.

de canto é de informar o estudante sobre o seu instrumento e como este funciona²⁵⁵». Reencontro esta mesma opinião em Miller (2011, p. 69) quando declara que «o cantor deveria (...) ser fornecido com uma compreensão da coordenação do que ocorre nos sistemas musculoesquelético e respiratório para que não peça ao corpo para executar tarefas não funcionais²⁵⁶».

Pessoalmente, observo que, com o avanço da tecnologia e graças ao amplo acesso a informação, a maioria dos alunos procura alicerçar o longo caminho de construção do seu instrumento na compreensão do funcionamento real do seu órgão vocal e acolhe positivamente a explicitação de métodos, diagnósticos e objectivos. Na minha prática, procuro evitar descrições e imagens perceptivas e recorro amiúde a literatura especializada, imagens ou vídeos de anatomia para elaborar, pouco a pouco, uma correspondência entre movimentos musculares difíceis de perceber, os sons e as sensações que originam. Centrar uma pedagogia em bases fisiológicas parece-me, por outro lado, essencial na fundamentação de novas experiências e na fixação mnésica das mesmas, o que terei a ocasião de aprofundar. No entanto, concordo que uma pedagogia da voz apoiada *exclusivamente* no pensamento reflexivo poderá inibir a espontaneidade da voz, eliminando os registos perceptivos, e gerar hábitos que poderão contrariar a fisiologia do aparelho vocal, remetendo apenas para controlos voluntários um sistema complexo que comporta elementos reflexos e automáticos, ligados a sistemas de regulação vegetativa. Com efeito, uma parte do gesto vocal corresponde a mecanismos voluntários, mas outra depende inteiramente de uma regulação de tipo reflexo. Harrison (2006, p. 66) considera que «cantar é apenas uma procura intelectual pelo facto de lidar com música e texto» e que «a vocalização que serve estes propósitos é instintiva²⁵⁷». Recentes evidências comprovam que o funcionamento intrínseco da laringe, ou seja, a actividade dos músculos de suspensão que a movimentam, responde, sobretudo, a mecanismos involuntários ligados à expressão de uma emoção. A neurocientista Pamela Davis estudou em detalhe o funcionamento neurológico da voz do cantor, estabelecendo que o principal nervo que coordena a actividade da laringe é o chamado «nervo vago»,

²⁵⁵ I believe that a very important part of a singing teacher's duty is to inform students about their instrument and how it works.

²⁵⁶ The singer should (...) be provided with an understanding of the coordination that occurs within the human musculoskeletal and respiratory system, so that he or she does not ask the body to perform non-functional tasks.

²⁵⁷ Singing is only an intellectual pursuit inasmuch as it has to do with music and text. The vocalizing which serve these things is instinctive. Traduções minhas.

ou décimo par pneumogástrico (ao qual regressarei no último capítulo), que faz parte do sistema nervoso neurovegetativo e regula os mecanismos de adaptação mais primitivos do nosso corpo. Por outro lado, certas componentes do aparelho vocal são desprovidas de sensação e, conseqüentemente, não podem ser manipuladas pela vontade: «a laringe» escreve a autora (2012, p. 225, 230) «como o diafragma, estão protegidos pelo facto de não poderem ser trazidos à consciência por intermédio da percepção, ou regulados por uma potencial actividade voluntária²⁵⁸». A neurocientista conclui que o funcionamento da voz cantada está «ligado de forma inexorável ao nosso estado emocional²⁵⁹», o que confirma a experiência de qualquer cantor e justifica o poder da música cantada na indução de estados emotivos no auditor. Contudo, a autora afirma que uma parte do controlo vocal se regula *também* por mecanismos voluntários, nomeadamente ao nível da respiração, dos mecanismos articulatorios, e mesmo, em menor grau, ao nível da produção sonora *per se*. Com este comentário, Davis refere-se à emissão sonora em si mesma e não apenas ao facto de o canto utilizar a linguagem verbal e de a cruzar com a lógica musical. Apesar de a vocalização aparecer indiscutivelmente ligada a respostas emocionais geradas por zonas mais arcaicas do cérebro, vários cientistas ainda estudam de que forma se processa o controlo consciente da produção vocal no canto e, ainda, segundo Davis, «a maioria concorda que o cérebro médio PAG²⁶⁰ – envolvido no comportamento defensivo – assim como o córtex médio frontal(...) são cruciais na produção de vocalização voluntária²⁶¹».

Depois das recentes investigações em neurofisiologia, nomeadamente de Damásio, discutir a separação da actividade do pensamento reflexivo (cortical) e das emoções parece-me um assunto que se inseriria numa pesquisa que foge ao âmbito deste estudo. Interessante, no entanto, será o facto de os resultados de Davis apontarem para uma interpenetração das várias zonas cerebrais no acto de cantar, nomeadamente da colaboração entre os dois hemisférios, o que faz a autora (2012, pp. 229, 230) escrever que «no caso do canto, lidamos com uma das mais complexas competências motoras²⁶²» do ser humano. Essa complexidade poderá estar na origem das divergências de

²⁵⁸ The larynx as the diaphragm are protected by not being able to be brought to conscious perception and potentially voluntary intervention.

²⁵⁹ Inexorably linked to our emotional state.

²⁶⁰ Substância cinzenta periaqueductal: zona do mesencéfalo, envolvido na modulação da dor.

²⁶¹ Most agree that the midbrain PAG as well as the mediofrontal cortex (...) are crucial for the voluntary vocalization.

²⁶² In the case of singing, we are dealing with one of the most complex human (...) motor skills. Traduções minhas.

abordagens, metodologias e linguagens encontradas na profissão, que se reclamam de tradições anteriores aos recentes estudos neurofisiológicos, e que talvez reflectam, como já especulei, entendimentos diversos sobre o que significa *natureza* vocal.

Pela minha parte, considero que uma pedagogia do canto não se pode resumir, em exclusivo, nem a um treino voluntário ou perceptivo, nem à compreensão do fenómeno, nem à libertação de reflexos físicos ou de respostas emotivas de comunicação. Não se deverá limitar a um adestramento físico ou uma libertação emocional. Necessita de uma visão, necessariamente complexa, integrativa, que tenha em conta a natureza do aluno enquanto sujeito físico, sensorial, emotivo, mas também pensante. Será preciso, consoante o caso ou alternadamente, reforçar a compreensão, modificar concepções erróneas ou, pelo contrário, incitar à autodescoberta largando qualquer controlo; guiar uma expressão estética segundo cânones estabelecidos ou acolher concepções pessoais; solicitar a atenção ao detalhe ou a expressão emocional pura; em suma, trabalhar a voz do cantor de uma perspectiva que não exclua nenhuma das suas componentes essencialmente *humanas*.

Irei, de seguida, observar o campo privado onde o aluno se expõe, tateia e ousa pouco a pouco afirmar-se, e na qual o professor sonda os mistérios vocais da pessoa que escuta. A sofisticação da tarefa que espera o pedagogo do canto ultrapassa a mera transmissão de tradições e experiências. Uma reflexão sobre a pedagogia do canto não poderá excluir um questionamento sobre a relação entre os dois intervenientes.

Cena 3. *Huis-clos*: a aula de canto

«Eis (...) o que o docente exige do discente: 1) que o reconheça, não importa em que papel (de autoridade, de acolhimento, de contestação, de saber, etc.) (...) 2) que o substitua, que o entenda, que leve as suas ideias e o seu estilo ao longe; 3) que se deixe seduzir, que se preste a uma relação amorosa (conciliemos todas as sublimações, todas as distâncias, todos os respeitos conformes à realidade social e à vaidade pressentida desta relação) 4) que lhe permita honrar o contrato que ele próprio estabeleceu com o seu patrão, isto é, com a sociedade: o discente é a unidade de uma prática (...) o objecto de uma profissão.»
(Barthes, 1975, p. 34)

Nas escolas de música ou nos estúdios privados do mundo inteiro, o canto é tradicionalmente ensinado de mestre para discípulo, como foi referido, numa relação de um para um. O ensino de grupo costuma resumir-se a encontros periódicos de partilha,

que, como no caso de qualquer instrumento musical, complementam a necessária atenção individual requerida para ouvir em detalhe, e em tempo presente, o som emitido pelo aprendiz. Apesar de as aulas de grupo apresentarem benefícios incontestáveis, nomeadamente na troca de experiências e na aprendizagem por observação, a exposição a outrem pode limitar uma séria exploração da voz.²⁶³ Se bem que siga regras anatómicas universais, a voz, por ser um instrumento incorporado, necessita de um acompanhamento individual adaptado às características específicas do aluno, como indicam as respostas que figuram no Anexo 2: neste questionário, foram referidos vários benefícios na relação pedagógica de um para um: *consistência no trabalho, relacionamento profundo, continuidade, especificidade do trabalho, atenção focalizada e correcção apropriada, e ambientes seguros para exploração*²⁶⁴. Conclui desta inquirição que o trabalho vocal é íntimo e que expõe o aluno na sua interioridade: apenas um ambiente sem observadores possibilita ao aluno experiências susceptíveis de o levar a ultrapassar modos de funcionamento habituais e limitadores.

Caso 12: Sandra. *Ainda medo de fazer ruído, de projectar, de se implicar com o corpo; muito preocupada com pormenores musicais e com opiniões de colegas (longa prática de piano, de coro e educação musical). Funciona em modo “certo e errado”. Recusa o seu próprio som. Workshop: muito nervosa, primeira vez que canta em público. Pouco concentrada e engana-se por estar a ser observada.*

Caso 13: Antónia. *O medo da audição, o medo de errar, da crítica, preocupada com a técnica; o medo de se expor, de se esquecer do texto, da música. De novo paralisada na presença de outros alunos.*²⁶⁵

Diria, em consequência, que o estabelecer de uma zona segura, dita de laboratório, onde o aluno pode explorar, errar e descobrir (ao lidar com o corpo, com as emoções, as memórias ou os conceitos que condicionam a eficácia do instrumento vocal) torna-se prioritário na aprendizagem do canto, o que indica a aula particular como situação preferencial para o efeito. «A pedagogia», escreve ainda Combeau (2002, p. 94) «torna-se guia de uma experimentação, de uma aventura num corpo, num sistema nervoso, numa voz²⁶⁶». O jovem cantor não está, de início, consciente das suas potencialidades: contacta apenas com um certo tipo de sonoridade bastante limitada. Os exercícios que executa são,

²⁶³ Benefícios referidos no questionário: *partilha e aprender com os outros*. Dificuldades: *exposição aos outros, atenção diminuta*. Cf. Anexo 2, *Análise dos questionários*, p. 35.

²⁶⁴ Cf. Anexo 2, *Análise dos questionários preliminares*, p. 36.

²⁶⁵ Cf. Anexo 1, *Diário de alunos*, pp. 1, 4.

²⁶⁶ La pédagogie devient le guide d'une expérimentation, d'une aventure dans un corps, un système nerveux, une voix. Traduções minhas.

por vezes, estranhos ou fisicamente difíceis; podem provocar inibição, confrontar reflexos emocionais, hábitos posturais e modos de comunicação que terá de rever. Ao aprender a sua profissão, o cantor inicia uma jornada de desenvolvimento de si próprio, explorando a sua expressão profunda, confrontando limitações físicas e história pessoal, como iremos ver em detalhe posteriormente.

«Um professor», afirma Harrison (2006, p. 147), «pode ter de modificar o seu comportamento para ajudar um aluno que se protege a sentir-se seguro²⁶⁷». A relação estabelecida no estúdio de canto deve consequentemente criar um terreno neutro no qual o aluno possa, sem medos, vergonhas ou comparações, aprender a escutar-se, a sentir-se, a verbalizar percepções, conceitos e dificuldades, e a arriscar expressões de si desconhecidas até então.

A relação mestre-discípulo

«O mestre», o pedagogo, dirige-se ao intelecto, à imaginação, ao sistema nervoso, ao íntimo do ouvinte. Quando ensina capacidades físicas, desporto, interpretação musical, dirige-se ao corpo. Na emissão e recepção, o psicológico e o físico são absolutamente inseparáveis (...) O processo exige o envolvimento de mente e corpo. Um mestre carismático, um «profe» inspirado, toma nas suas mãos de um modo radicalmente «totalitário», psicossomático, o espírito vivo dos seus alunos ou discípulos.»
(Steiner, 2011, p. 42)

Assim, se a aula particular repousa numa atenção individual e num ambiente seguro para a experimentação, este face-a-face que se desenrola semana após semana, à porta fechada, comporta particularidades e armadilhas que acho importante interrogar. Nas respostas ao questionário do Anexo 2, a palavra *confiança* aparece citada repetidas vezes, em correlação com *profissionalismo*, *limites*, e *segurança*²⁶⁸. Harrison (2006, p. 147) explica que, «se a voz cantada literalmente é a pessoa que a encarna, (cantar) confronta as pessoas consigo mesmas». Este autor descreve a influencia exercida sobre o aprendiz na aprendizagem do canto: «o professor de facto “mexe” com o seu aluno ou aluna, e é impossível evitar um elemento “pessoal” na relação²⁶⁹». Se o professor condiciona indiscutivelmente a voz e a vida de quem nele confia, direi que nem sempre esta relação se processa de forma inequívoca. Steiner, em *As lições dos Mestres* (2011,

²⁶⁷ A teacher may need to modify her behaviour to make a pupil who tends to be guarded feel secure.

²⁶⁸ *Estabelecer bases de confiança, equilíbrio entre confiança e profissionalismo, confiança e isolamento.* Cf. Anexo 2, *Análise dos questionários*, p.34.

²⁶⁹ Since the singing voice is literally the person embodying it, it confronts people with themselves. The teacher is in effect “delving” into his or her pupil, and it’s impossible therefore to avoid a “personal” element in the relationship. Traduções minhas

pp. 15, 31), adverte para a componente de poder contida na relação pedagógica e para as suas consequências:

«o acto de ensinar pode ser entendido como um exercício, aberto ou dissimulado, de relações de poder (...) ensinar com seriedade é lidar com o que existe de mais vital num ser humano. É procurar acesso ao âmago da integridade de uma criança ou de um adulto. Um Mestre invade e pode devastar (...) arranca a esperança pela raiz.»

À semelhança de um *coach* desportivo, o professor de canto lida com jovens que trabalham sobre si mesmos, mas, no caso presente, habitualmente o treino não tem testemunhas, salvo outros alunos que, pontualmente, solicitam assistir às aulas dos colegas. Um professor que, qual Pigmalião, se enamora do potencial do aluno e o confunde com o seu «entusiasmo», ou, pelo contrário, se exaspera, humanamente, com as dificuldades com que se depara, poderá ultrapassar os limites de uma relação pedagógica e estabelecer formas ambíguas de relacionamento. Marilyn McCarthy, especialista em recursos humanos da Universidade de Adelaide (2012, pp. 178-181), redige uma longa secção sobre a confiança necessária no contexto da aprendizagem do canto, da qual escolho transcrever alguns excertos:

«Se a qualidade da relação entre professor e aluno fornece a matriz da aprendizagem, o coração da relação está na confiança – confiança em si próprio e confiança entre aluno e professor (...) É crucial que os professores sejam sensíveis e educados em matéria de confiança, e que criem, logo de início, estruturas e processos que delineiem uma matriz segura para a aprendizagem. (...) Os cantores querem poder confiar ao professor o que lhes é mais precioso: a sua voz (...) Este pode ser um trabalho íntimo e delicado no qual, sem querer, certos limites podem ser pisados ou violados.»²⁷⁰

Encontro a mesma preocupação em Richard Miller (2011, p. 195), que lembra: «nenhuma instrução em todo o campo da música oferece maiores possibilidades para a invasão da psique humana como o ensino do canto²⁷¹». Trata-se de uma relação de intensa influência no jovem adulto²⁷², podendo afectar não apenas o seu futuro

²⁷⁰ If the quality of the relationship between singer and teacher the container is for learning, the heart of the relationship is trust – trust of self and trust between the singer and the teacher (...) It is critical that teachers are sensitive and educated in matters of trust, and take an early lead in setting up structures and processes that shape a safe and resilient container for learning. (...) (Singers) want to be able to trust the teacher with their most prized possession – their voice (...) this can be intimate and delicate work where boundaries unwittingly can be trampled or violated.

²⁷¹ No instruction in the entire field of music offers greater possibility for the invasion of another human psyche than does the teaching of singing. Traduções minhas.

²⁷² Ao contrário dos outros instrumentos, o trabalho vocal inicia-se tradicionalmente no fim do período de crescimento, sendo muito recente a sua introdução nos conservatórios em idades mais novas.

profissional, como a relação com o seu corpo, as bases da sua personalidade e a sua comunicação. Os limites da confiança necessitam, portanto, de uma séria definição da parte de quem ensina. As metodologias, por outro lado, ganharão em serem explicitadas: se um professor, para desbloquear uma voz, utilizar «truques vocais» não justificados, pode arriscar-se a entrar na categoria que Miller apelida «professores-guru», que «ocupam terreno questionável no território pedagógico» (2011, p. 68, 69). O autor adverte para o perigo de orientar alunos de modo pouco explícito e aparentemente poderoso, afirmando que «cantar competentemente não depende de manobras misteriosas magicamente provocadas por influências de tipo *Svengali*²⁷³ mas, pelo contrário, de manobras repetíveis que permitem o emergir da imaginação artística²⁷⁴».

Por outro lado, se, numa atitude zelosa e disponível, o mestre procura excessivamente a confiança, pode acabar envolvido em demasia na intimidade daquele que ensina e exercer influências e controlos múltiplos na vida do jovem cantor. Um excesso de protecção corre o risco de instigar uma certa desresponsabilização da parte do aluno. Vários professores utilizam metaforicamente o termo *filhos* para designar os seus pupilos, dos quais esperam reconhecimento e sobre os quais mantêm mesmo um sentimento de posse, receando, mais do que tudo, que este se exponha a outras opiniões, sentindo ofensa e abandono quando estes mudam de orientação. Em concursos, não é raro ver membros do júri exibirem e favorecerem os seus pupilos, reclamando louros e responsabilidade no sucesso obtido. O aluno confirmado passa a fazer parte do curriculum do seu mestre como um feito, mesmo se a sua influência tenha sido diminuta. Em complemento, um natural sentido de fidelidade ao professor pode emergir da parte dos alunos como sinal de reconhecimento, criando verdadeiras fratrias entre pares e um sentimento de pertença a uma quase família liderada pela figura tutelar: os próprios alunos reconhecem-se *filhos espirituais* dos seus professores, graças aos quais, pensam, ultrapassarão, sem esforço próprio, as suas limitações e atingirão necessariamente notoriedade e competência. Um verdadeiro enamoramento do mestre, enquanto figura iniciática, poderá dar origem a mal-entendidos se este não definir criteriosamente os limites da relação e confundir atracção com admiração, fascínio

²⁷³ Personagem de ficção no romance *Trilby*, de George du Maurier (1894). Svengali transforma Trilby numa grande cantora usando a hipnose, mas ela não pode cantar sem, com a sua ajuda, entrar num estado de transe.

²⁷⁴ Occupies questionable pedagogical territory. (...) vocal tricks (...) skilful singing depends not on mysterious manoeuvres that are magically elicited through *Svengalian* influences, but rather on repeatable manoeuvres that permit artistic imagination to emerge. Traduções minhas.

e afinidade artística. Este tema é infelizmente ainda tabu na maioria das escolas de arte, por se tratar de uma população adulta, apesar de jovem e vulnerável, e favorece inúmeras situações de abuso de poder, onde o aluno – ou a aluna - saem sempre lesados por verem a sua identidade confrontada e a sua formação confundida, desviada, ou, nos piores casos, interrompida.

Em certas circunstâncias, a relação mestre-discípulo pode degenerar numa agonística: o cantor emergente que supera as competências do mestre e potencialmente ocupará o seu lugar pode suscitar uma velada competição a quem o ensina. Neste sentido, alguns cantores são conhecidos por serem mais severos com os alunos que possuem vozes e reportórios semelhantes às suas, outros por favorecerem os alunos de sexo oposto que nunca entrarão em competição com eles. Quando já deixaram o palco, alguns cantores famosos mostram-se especialmente cruéis com os jovens aprendizes em *master classes*, (algumas fáceis de aceder na internet), justificando a sua sobrançeria pela dureza da profissão. No entanto, inúmeros jovens aprendem com cantores generosos que, mesmo no auge da sua carreira artística, partilham não apenas um profundo conhecimento musical e vocal, mas também preciosas experiências pessoais sobre repertório e vivências do canto lírico em si.

De novo com as palavras de Miller (2011, p. 195), direi que os jovens alunos «são maleáveis e frequentemente procuram heróis e heroínas²⁷⁵» nas figuras tutelares, por vezes propiciando desequilíbrios relacionais que condicionam as suas prestações e a sua aprendizagem. O intenso trabalho de desenvolvimento que iniciam ao aprender a cantar necessita de uma relação que cabe apenas ao mestre definir, oferecendo simultaneamente desafios, protecção, informação, diálogo e abertura, e assegurando, a cada momento, um propósito de autonomia, como veremos mais adiante. Mecanismos de poder, controlo e sedução são armadilhas humanas que surgem no percurso de qualquer professor de canto, a quem cabe a tarefa de se observar com lucidez e responsabilidade. No melhor dos cenários, a relação que se estabelece entre aluno e professor numa aula de canto constrói uma intimidade dos afectos e da inteligência que perdura muitas vezes por longos anos, desembocando em amizade e parceria, transformando ambas as partes envolvidas em modos que transcendem a aprendizagem de uma profissão. Como diz Françoise Waquet (2008, p. 128), «a relação mestre-discípulo é uma relação escolhida, voluntária,

²⁷⁵ Young people are malleable and often in search of heroes and heroines.

consentida», ou mesmo, em certos casos, «uma ligação da alma²⁷⁶». Amiúde, continua durante todo o percurso do artista em homenagem, gratidão e orgulho de parte a parte, assumindo o percurso de aprendizagem mútua elaborada a dois.

Autonomia

«Quem ensina sem emancipar, embrutece.»
(Rancière, 1987, p. 33)

Como foi exposto anteriormente, Roland Barthes (2003, pp. 6, 7) acredita que qualquer modelo pedagógico, baseado numa experiência, numa tradição ou em dados científicos, deverá aspirar a ser uma «cultura» enquanto força e vontade de potência, para não submeter o estudante a um poder. O mesmo autor (1975, p. 41), quando reflecte sobre uma investigação, afirma que «é preciso que o trabalho aumente a lucidez», o que significa «um pedido de responsabilidade» lançado pelo docente àquele que aprende. A pedagogia do canto não se limita a uma passagem de conteúdos: realiza uma aquisição de competências a nível físico, perceptivo, expressivo e estilístico e, simultaneamente, provoca mudanças cognitivas e relacionais. Na sua vertente lírica, não se registam ocorrências de autodidactismo na profissão de cantor, mas apenas casos de excepcional aptidão e inspiração, dos quais não me ocuparei na presente dissertação. Sem desejar regressar à discussão sobre o que é ou não natural numa voz, direi, de novo, que o aluno que começa a cantar conhece apenas uma pequena versão do seu instrumento vocal. Parte para a sua jornada com uma habilidade musical, uma sonoridade de base e um prazer em cantar que o ensino dito técnico precisa de preservar. Não detém, à partida, nem a informação nem as competências perceptivas para evoluir sozinho, por mais «talento» que lhe digam que possui. Se insistir num caminhar solitário, arrisca-se a perpetuar os seus hábitos vocais iniciais ou a desenvolver mecanismos de esforço antifisiológico ao procurar imitar exemplos gravados.

O aluno que chegou ao estúdio de canto com uma voz e um propósito confia necessariamente no pedagogo e dele espera o encontro consigo próprio, o parto da sua *voz humana*. Esta relação, como já foi referido, corre por vezes o risco de transformar a aprendizagem do canto num processo de quase infantilização: obedecer a instruções,

²⁷⁶ La relation maître-disciple est une relation choisie, volontaire, consentie (...) Un lien d'âme. Traduções . minhas.

compreender explicações, imitar um som, esperar por uma maturidade física ou perceptiva, seguir regras estilísticas são aprendizagens passivas que podem limitar o artista na busca da sua verdadeira expressão sem lhe fornecerem verdadeiras competências. O método deixa de ser suporte de uma lucidez para se tornar dogma e a orientação necessária pode transformar-se em controlo. O aprendiz vira-se para outrem em busca de soluções ou confirmação, por vezes com perda total de empoderamento e identidade, dificilmente conquistando verdadeira mestria na sua arte. Na tradição do ensino do canto, até a prática se alargar a populações mais numerosas o aluno trabalhava quotidianamente com o seu professor e sempre sob a sua constante supervisão, estando proibido de praticar sozinho para não gerar hábitos nefastos. O aprendiz repetia os sons emitidos pelo mestre e ia moldando a sua voz pelo exemplo dado, ao longo de anos de labor. Este modelo ainda é, hoje em dia, mantido em bastantes escolas. Contudo, em resposta à crescente divulgação da profissão, os alunos são habitualmente acompanhados tecnicamente apenas uma hora por semana, sendo incitados a estudar sozinhos, repetindo sons e memorizando trechos musicais. Como já foi enunciado anteriormente, enquanto cantores parecemos precisar constantemente de ouvidos exteriores que nos devolvam, numa linguagem compreensível, o som da voz que percebemos de maneira distorcida. «Os estudantes», escreve Chapman (2012, pp. xvi, xvii), «não têm a oportunidade e o tempo de desenvolver uma compreensão e uma aceitação da sua incompatibilidade auditiva», o que invalida, pelo menos de início, a possibilidade de estudarem autonomamente. Segundo esta autora, a falta de meios cognitivo-perceptivos, aliada a um estilo de ensino ainda baseado no controlo e na mimese (que perpetua um modelo pedagógico no qual «o poder está do lado do mestre e não do aluno»), pode estar na origem de uma série de «faltas comuns no acto de cantar²⁷⁷».

Como, nestas circunstâncias complexas, estimular a autonomia do estudante? Se regressar ao meu *Diário de alunos* encontro esta pergunta essencial repetidamente escrita como uma obsessão. Com efeito, inúmeras vezes observo progressos notáveis seguidos de retrocessos igualmente importantes. A maior dificuldade deste ensino parece ser a da manutenção das aquisições das quais depende irremediavelmente o desempenho vocal.

²⁷⁷ Students don't have the opportunity and time to develop understanding and acceptance of their own aural mismatch. This leads to a number of common faults in singing (...) In this model, the power lay with the master teacher and not with the student. Traduções minhas.

Vários Casos: *Trabalho da autonomia: (a aluna) ficou perdida quando deixei de lhe dar direcções (...) ainda não estuda, não dirige, limita-se a obedecer a ordens e fica frustrada quando não corre bem (...) como conseguir que os alunos trabalhem sozinhos quando a memória muscular e auditiva não estabeleceu ainda as referências correctas? (...) será mesmo possível um estado de autonomia, ou estaremos condenados a sermos ouvidos por ouvidos exteriores de vez em quando, porque as próprias percepções se viciam em hábitos? (...) Preparação para um período em que estará entregue a si própria: ainda a flutuar quanto à sua imagem sonora: a memória e as percepções sensoriais enganam-na (...) regressa ao hábito antigo, ou perde-se numa voz construída artificialmente, procurada segundo conceitos abstractos.*²⁷⁸

Para contrariar esses «problemas de desajuste auditivo», Chapman sugere o uso de gravações de alta qualidade enquanto maneira de «construir uma memória de sensações aliada aos sons», para que o aluno aprenda a estudar e comece a «tomar responsabilidade por esta parte do seu desenvolvimento vocal²⁷⁹». Outros pedagogos utilizam mecanismos digitais de análise acústica²⁸⁰, para determinar as frequências indicativas de uma voz equilibrada, o que poderá tornar os alunos «independentes dos seus professores²⁸¹» (Blades-Zeller, 2002, p. 29). Esta sofisticação, sem dúvida preciosa, não substitui, a meu ver, o treino da consciência vocal no momento do espectáculo.

Um ensino é conseguido quando o aprendiz se torna apto a reproduzir, na solidão da sua sala de trabalho ou em cena, aquilo que encontrou com a ajuda do professor, até ultrapassar a experiência escolar e lhe adicionar algo de pessoal e criativo. O que faz parte do papel do professor» diz-nos Deleuze (2010), «é a repetição preexistente e a inspiração no momento (...) A relação que podemos ter com os estudantes é de lhes ensinar que podem ser felizes em solidão. Isso só pode acontecer se (enquanto professor) me dirigir a solitários que vêm torcer as noções à sua maneira, servir-se delas como necessitam²⁸²». A repetição é factor essencial na preparação da voz. O aluno confronta-se uma e outra vez com conceitos, mas também com sonoridades, sensações e gestos que, de estranhos, passam a habituais. Pouco a pouco, ousa ir mais além nas suas acções físicas, ser mais

²⁷⁸ Cf. Anexo 1, *Diário de alunos*, pp. 16, 1, 18, 12, 26.

²⁷⁹ The aural mismatch problems can be addressed by the use of high quality recording of lessons and practice (...) students can build their own memory bank of sensations allied to their sounds rather than relying on their ears during the actual singing. They then can take home the recording of their session and begin to take responsibility for this part of their vocal development.

²⁸⁰ Análise do espectro vocal, segundo Berton Coffin e Pierre Delattre, in Blades-Zeller, p. 29. Programas, *Sing&See*, e *Voz vista*.

²⁸¹ Singers so trained are then independent from their teachers.

²⁸² Ce qui fait partie du rôle du professeur, c'est la répétition préalable et l'inspiration sur le moment (...) Le rapport que l'on peut avoir avec son étudiant c'est leur apprendre qu'ils peuvent être heureux de leur solitude (...) Ça ne peut se faire que si je m'adresse à des solitaires qui viennent tordre les notions à leur manière, s'en servir comme eux en ont besoin. (Video *P de professeur*, 2010). Traduções minhas

arrojado na sua expressão, mais subtil no seu discernimento de si próprio. O professor repete e manda repetir não para procurar um efeito mecânico, mas para reforçar conexões nervosas, fixar experiências em memórias musculares e auditivas. Como a personagem de *La Voix Humaine*, o cantor está só em palco, na sua jornada de pesquisa. A expressão de Deleuze «dirigir-se a solitários» sublinha que o essencial de qualquer ensino é preparar o aluno para o confronto consigo mesmo e fomentar a autonomia, esperando que contruam algo criativamente a partir do que foi ensinado. «Dirigir-se a solitários» significa um pedido de responsabilização feito a quem aprende, para que participe no processo e lhe acrescente. Encontro a mesma preocupação no ensaio de McCarthy (2017, p. 186), que escreve que «cultivar a autonomia nos cantores é parte do trabalho de um professor e mentor» para «apoiar, facilitar e permitir que os cantores tomem as suas próprias decisões²⁸³». Se «o cantor faz parte da equipa» e precisa de reclamar a sua «propriedade e responsabilidade sobre o processo de aprender²⁸⁴» (McCarthy, 2012, pp. 176, 177), o pedagogo, pelo seu lado, necessita de distinguir os limites entre momentos de intervenção necessária – seja informativa ou crítica – e de afastamento consciente. Este cuidado parece-me fundamental em toda a relação pedagógica que lida com a pessoa como um todo. Pertence então ao professor não apenas informar o aluno, solicitar e treinar as suas percepções, mas também ensiná-lo a reconhecer as suas experiências para as conseguir repetir. No ensino, o professor habitualmente ouve a voz do aluno para a diagnosticar, ouve as perguntas a que tenta responder, e em seguida ouve o que ele próprio lhe diz – a sua própria voz, enquanto exemplo ou enquanto conteúdo programático. Como na ópera *La Voix Humaine*, o diálogo pode transformar-se em monólogo, e o pedagogo criar uma fantasia sobre o que o aluno pensa, ouve, sente, entende. Nesta perspectiva, o professor por vezes não se interroga suficientemente sobre o que o aluno compreendeu e como viveu a experiência. Incluir o aluno na sua aprendizagem significa não apenas ouvir as suas dúvidas e acolher as suas sugestões, mas também questioná-lo sobre os seus processos, ajudando-o a desbravar uma experiência pouco habitual, estimulando a sua análise para fixar na memória o que descobriu.

Ouvir o aluno na sua relação com a aprendizagem, pedir-lhe responsabilidade: o que fizemos na aula anterior, de que forma trabalhou, o que encontrou como dificuldade.

²⁸³ Cultivating autonomy in singers is part of a teacher mentor job. (...) The job is to support, facilitate, and enable singers to make their own decisions.

²⁸⁴ The singer is on the team too. Ownership and responsibility for learning. Traduções minhas.

*Pedir-lhe para gravar as aulas, mas também para explicar o que ouviu, o que encontrou, o que mudou, o que sentiu, o que compreendeu.*²⁸⁵

Em resposta à pergunta *Como conquista a sua autonomia?* colocada no questionário do Anexo 2 a alunos e professores-cantores, observo que um pouco mais de metade dos inquiridos «*usa as suas sensações*» e simultaneamente «*confia*». Outras respostas incluem: «*aqueço a voz*», «*canto todos os dias*» e «*uso os meus ouvidos*». Um sujeito referiu «*a espiral: progresso, experiência, aprendizagem*», e ainda outro «*estudo, apresentação, experiência*».

A conclusão que consigo extrair destes testemunhos é que cada cantor desenvolve estratégias próprias para reencontrar sozinho, em palco, as experiências realizadas no estúdio de canto. Será essencial debruçar-me sobre os diversos modos de aquisição das várias competências em jogo, para melhor delinear caminhos pedagógicos adaptados.²⁸⁶ Por agora, direi que a tarefa principal de um professor será trabalhar para desmistificar o artista, no sentido de pôr em evidência os sistemas comuns a todos, que cada um pode reconhecer, desenvolver e dominar de forma autónoma, por oposição a elogiar aptidões naturais. Elucidando um processo e enaltecendo o trabalho artesanal feito com atenção e consciência, o mestre abandona o centro da cena pedagógica e responsabiliza o aluno que, na evidência de ser igual aos outros, poderá descobrir-se potente e único na sua expressão.

O professor que aprende

«Que melhor formação para os professores
que a da consciência da sua eterna condição de aluno?»
(Pombo, 2002, p. 88)

Quando elaborei o meu questionário, resolvi interrogar mestres e alunos sobre as características que constituiriam, idealmente, *um bom professor de canto*. Nesta demanda, talvez um pouco simples, procurei sondar tanto as expectativas dos alunos, como os esforços e objectivos dos pedagogos. Obtive uma profusão de respostas que considero de alguma utilidade como complemento à minha própria reflexão. Classifiquei os testemunhos, dividindo-os em competências relacionais, pedagógicas, artísticas e conceptuais – referindo, entre parêntesis, as qualidades citadas mais do que uma vez:

²⁸⁵ Cf. Anexo 1, *Diário de alunos*, p. 8.

²⁸⁶ Cf. Acto III, p. 159.

	Respostas de Alunos	Respostas de Professores
Qualidades relacionais	<i>Paciente, encorajador (5) Relação de confiança (4) Compreensivo e solidário (4) Comunicação: conseguir criticar de forma divertida Oferece desafios. Alguém que te guia para te conhecer melhor, Honesto e claro</i>	<i>Envolvido (2), empático Profissionalismo: não tenta conhecer o aluno pessoalmente Confiança; sensação de segurança; sensação de honestidade Paciente Iniciativa e entusiasmo para orientar guiar e desenvolver o talento e o instinto natural do aluno Humilde</i>
Competências pedagógicas	<i>Exemplifica, oferece feedback, mostra o que se deve sentir Não julga, deixa o estudante explorar (2) e aprender por si só Versátil e criativo (3), usa várias técnicas Aberto na forma de ensinar Exercícios adaptados ao aluno Tem uma estratégia, um modelo fidedigno no que ensina Competente: capaz de identificar problemas e prescrever soluções adequadas Não se limita a «maquilhar» ou embelezar uma voz Ensina a estudar Flexível em termos de reportório O que é apropriado para um momento específico</i>	<i>Trabalha com o aluno como uma equipa Focado no aluno e não na sua aura Sabedoria em aplicar os conhecimentos técnicos de forma apropriada e sensível Observador, flexível Experiente em métodos experimentados e testados por dados comprovados Bom a exemplificar Capaz de ouvir e compreender o aluno Versátil: capaz de variar as abordagens e tentar outros caminhos Alguém que ajuda o aluno a tentar sempre melhorar: a ter um som melhor, uma forma de cantar mais fácil, a ser mais eficaz musicalmente, a ter seriedade no trabalho e a amar a música</i>
Competências artísticas	<i>Oferece aconselhamento em termos de carreira Experiência profissional (activo na profissão como cantor, mas também que assiste a conferências, cria os seus próprios projectos Oferece ocasiões de apresentação Bom musicalmente</i>	<i>Dá o exemplo; consciente da técnica e da música; com experiência de palco Bom músico Experiente</i>
Competências conceptuais	<i>Explica com clareza (3) Não dá demasiada informação, Doseia a aprendizagem</i>	<i>Conhecedor do seu ofício cientificamente (7) Capaz de fazer conexões para satisfazer as necessidades do aluno Pronto a aprender sempre (2)</i>

Observo, em primeiro lugar, que a maioria dos pedagogos interrogados no questionário parece ter bebido em fontes diferentes e ter completado o seu próprio treino de base com pesquisas posteriores:

*Os professores não se limitam a repetir o método de ensino, utilizam muitas técnicas diferentes das que receberam enquanto alunos. Observa-se, nesta pequena amostra, uma atitude de aprendizagem da parte dos professores, de acordo com a população do seminário: pessoas interessadas em aprender, em se reciclar, em evoluir, numa atitude de responsabilização.*²⁸⁷

Se o grupo de alunos elege como principal qualidade o grupo que corresponde aos factores relacionais (como a *paciência*, o *encorajamento* e o estabelecer de uma relação de *confiança*), o grupo de professores parece sublinhar uma preocupação ligada a uma solidez e fundamentação nos *conhecimentos*. Em relação às competências pedagógicas, os alunos privilegiaram a *versatilidade* e a *liberdade de exploração*, enquanto os professores expuseram, por maneiras diversas, a sua preocupação em focar o ensino nas necessidades particulares *dos alunos*, trabalhando com eles *em equipa*, *adaptando* e *fundamentando* as suas acções pedagógicas e definindo *limites* de relação. *Experiência* e *solidez musical* foram citados por ambos os grupos no campo das competências artísticas. No campo das competências cognitivas, os alunos salientaram a importância da *clareza nas explicações*, e os professores focaram a questão da *aprendizagem contínua* da parte de quem ensina.

Gostaria de sublinhar este último ponto por me parecer um requisito importante para o ensino de uma voz humana cantada: Chapman (2012, p. 15) escreve que «o professor de canto (e o cantor) devem ser aprendizes constantes²⁸⁸». Reencontro, nesta frase, a viagem de formação contínua do cantor, conceito-base desta dissertação. No ensino da música, como referi, a passagem de testemunho parte de uma experiência: o professor precisou de resolver primeiro, no seu próprio instrumento, aquilo que em seguida identifica, conceptualiza e transmite. Falamos, como se diz correntemente, de «um saber de experiência feito». No ensaio supracitado (2017 p. 171), McCarthy entrevista o professor australiano Raymond Connell, que resume algumas das qualidades apontadas pelos sujeitos inquiridos no questionário:

«Um bom professor entende que cantar é físico bem como uma arte musical e por isso precisa de compreender como o instrumento funciona. Um excelente professor tem uma larga base de conhecimentos; modos de veicular a informação criativos, simples e flexíveis e uma total noção de que se treinam indivíduos com necessidades individuais. Usa uma

²⁸⁷ Cf. Anexo 2, *Análise dos questionários*, pp. 36, 37.

²⁸⁸ The singing teacher (and singer) must be ongoing learners.

abordagem holística e multidisciplinar. Um Mestre oferece tudo isto generosamente, criativamente, seguramente, e retira grande satisfação e compensação de tal tarefa.»²⁸⁹

No ensino da voz muitos pedagogos do canto não são necessariamente grandes solistas, mas seres interessados no instrumento vocal, desafiados pela resolução de problemas e pelo desenvolvimento humano. Apresentam necessariamente uma componente reflexiva a par de uma mestria técnica e artística; desenvolvem aptidões perceptivas, relacionais e comunicacionais. Alguns continuam a sua actividade artística e regularmente prosseguem, eles próprios, a pesquisa sobre o seu próprio instrumento, invertendo as posições: regressam ao papel do aluno, pondo-se em questão, solicitando opiniões, revendo hábitos. Uma constante procura poderá então estabelecer bases responsáveis para a tarefa de guiar jovens vozes no seu percurso profissional e fundamentará o direito de interferir num processo tão interior como a voz de um outro ser humano.

Mas um bom professor não obtém conhecimento apenas pela pesquisa que desenvolve para resolver situações e actualizar conceitos. Como escreve Steiner (2011, p. 17), «o mestre aprende com o discípulo e é modificado por esta inter-relação por intermédio de algo que, idealmente, se converte num processo de troca». No acto de ensinar, nem sempre possui, à partida, as soluções adequadas: tateia no escuro, ouve, sente, espera a emergência daquilo que jorra da própria interacção com o aluno. Se pretende levá-lo para o desconhecido – ou seja, ensiná-lo – ele próprio aprende a integrar a interferência e aceitar o deslocamento cognitivo e perceptivo a que o submete a relação com o aprendiz. Por vezes, como diz Barthes (1977, pp. 41, 42), o mestre «ensina o que não sabe; a isso se chama procurar». Um quotidiano honesto de atenção, experimentação, informação e receptividade leva-o à experiência de «desaprender, de deixar germinar a mudança imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças». E Barthes conclui, apontando para o horizonte da actividade de docente que é também vocação: «essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda que ousarei aqui arrebatrar, sem complexos, à própria encruzilhada da sua

²⁸⁹ A good teacher understands that singing is physical as well as a musical art form and as such needs to understand how the instrument works. An excellent teacher has a wide knowledge base; creative, simple and flexible modes of delivering information and a full understanding that they are training individuals with individual needs. They take a holistic multidisciplinary approach. The master teacher provides this generously, creatively, assuredly and enjoys great satisfaction and reward in doing so. Traduções minhas.

etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria e o máximo de sabor possível.»

Essa procura contínua não poderá existir sem o uso da palavra, mediadora, neste caso, de dois interiores que tentam tocar-se e explicar o processo subjectivo de fazer som.

A palavra sensível do professor

«Não é o conhecimento, mas a relação que revela ao pedagogo os possíveis *inéditos*²⁹⁰.»
(Aprea, 2009, p. 424)

A pedagogia perceptiva de Danis Bois, que já tive a ocasião de referir e que irei desenvolver mais adiante, apresenta, neste sentido, três conceitos que me parecem pertinentes para o assunto que aqui trago: a «directividade informativa», a «reciprocidade actuante» e a «palavra sensível²⁹¹». Esta pedagogia visa o enriquecimento perceptivo do sujeito pelo desenvolvimento da atenção à sua vivência corporal no momento presente. O conceito de «directividade informativa» designa um protocolo de acompanhamento verbal, estabelecido para ajudar a entender uma experiência corporal que sai do quotidiano. Difere essencialmente da descrição sensorial, subjectiva e fantasiosa (encontrada, como foi anteriormente apresentado, em certas pedagogias do canto) pelo facto de consistir na orientação da *atenção* do aprendiz: por intermédio da palavra directiva do pedagogo, «o estudante é cronologicamente levado a ultrapassar os seus hábitos perceptivos, em seguida os seus hábitos motores, por fim, os seus hábitos conceptuais²⁹²» (Bois, 2007, p. 76). Terei, mais adiante, a ocasião de definir esta aprendizagem sensorial em maior detalhe, mas neste ponto da minha exposição parece-me pertinente a importância dada por Bois à palavra do pedagogo, não apenas por delinear direcções e veicular informações, mas por constituir um dos factores fundamentais que *possibilitam* a experiência e o entendimento da mesma. Em oposição ao conceito de talento, sempre presente na educação artística, esta perspectiva coloca na palavra do pedagogo a função de mediação entre o aluno e as suas potencialidades desconhecidas, seja a nível físico, perceptivo ou cognitivo.

²⁹⁰ Ce n'est pas la connaissance, mais la relation qui révèle au pédagogue les inédits possibles.

²⁹¹ Directivité informative et réciprocité actuante.

²⁹² L'étudiant est chronologiquement amené à dépasser ses habitudes perceptives, puis ses habitudes motrices, enfin ses habitudes conceptuelles. Traduções minhas.

A pedagogia de Bois é oriunda da sua prática de terapeuta corporal e alinha-se com a posição de Carl Rogers²⁹³, que coloca a empatia no cerne do seu exercício terapêutico. Será da qualidade da relação empática entre mestre e discípulo que poderá advir a possibilidade de um salto experiencial e cognitivo e, consequentemente, a aprendizagem. Para definir a forma como os dois sujeitos da relação terapêutica – ou pedagógica – estão ligados um ao outro num espaço de intersubjectividade, Bois (2006, p. 139) propõe o termo «reciprocidade actuante»: «actuante porque resulta de um acto consciente dos dois parceiros; e reciprocidade porque (...) a assimetria paciente-terapeuta se apaga em benefício de uma comunhão de presença²⁹⁴». O paralelo que este autor efectua entre a relação terapêutica e a pedagogia fá-lo afirmar a partir da sua própria experiência, que na pedagogia «o segredo é ser tocado por aquilo que se observa, escuta, vive e sente do outro, mas também de si próprio». Esta disponibilidade para escutar e acolher o aluno na sua diversidade adviria então de um estado de presença do professor, consciente do seu próprio corpo e dos seus processos. Bois (2006, p. 87) explica que «é mais fácil ser tocado pelo outro se soubermos ser tocados por nós mesmos²⁹⁵».

No campo da pedagogia do canto, é interessante pensar que, se o professor necessita de fornecer, em tempo real, os exemplos vocais adequados para serem imitados, requer, para ser eficaz, este duplo estado de atenção, dirigido ao aluno, mas também ao seu próprio processo interno enquanto cantor, que exemplifica e realiza, em si mesmo, o exemplo a seguir. Por outro lado, como foi observado, o pedagogo precisa de explicitar a sua vivência, cruzando-a com informações científicas: será a sua palavra a responsável por guiar o aluno nas suas percepções internas em busca das suas potencialidades. Bois define então o conceito de «palavra sensível» do professor, não no sentido geral de gentil ou compassiva, mas enquanto mediação de uma lucidez perceptiva comum aos dois intervenientes. Descrita pelo pedagogo Luca Aprea (2009, p. 423), a «palavra sensível emerge da experiência imediata vivenciada». Esta linguagem particular «não explica, mas descreve, dá a palavra à relação imediata que a pessoa estabelece consigo próprio (...) encontrando a sua motivação no corpo». Aprea conclui que «a palavra sensível do

²⁹³ Psicólogo responsável pela corrente da «Terapia centrada na pessoa»: frisa a importância da relação do cliente e do terapeuta sem diferença hierárquica, enquanto iguais.

²⁹⁴ Actuante parce qu'elle résulte d'un acte conscient des deux partenaires ; et réciprocité parce que (...) l'asymétrie patient-thérapeute s'efface au profit d'une communauté de présence.

²⁹⁵ Le secret est d'être touché parce que l'on observe, écoute, vit, ressent de l'autre mais d'abord de soi-même. Il est toujours plus facile d'être touché par l'autre si l'on sait être touché par soi.

pedagogo é uma palavra que toca, como uma mão²⁹⁶», sublinhando a componente relacional da atmosfera de atenção e presença criada entre os dois intervenientes.

Nesta perspectiva, a excelência de uma pedagogia que parte do corpo – como é o ensino do canto – ultrapassa o conhecimento, a experiência ou o grau de atenção que o mestre possa facultar ao aluno: repousa igualmente na qualidade da relação do professor a si próprio, fundamental para a emergência de uma palavra portadora de mudança que possa revelar, na voz, o inédito, o não experienciado e o não exprimido.

Coda. Aprender a ser

«O grande ensino, a instrução do espírito humano
na procura estética, filosófica, intelectual, “eterniza” não apenas o homem,
mas também a humanidade.
Afortunado o discípulo cujo mestre deu sentido à mortalidade.»
(Steiner, 2011, p. 76)

Uma actividade tão completa como o desvelar de um ser que busca a sua expressão profunda, trabalha a suas percepções, o seu corpo, a sua atenção e a coragem de se expor suscita uma preocupação *holística* no ensino do canto, no sentido de um trabalho da pessoa-cantor na sua totalidade, como frisam vários pedagogos (Chapman, 2012; Harrison, 2006, 2014; Smith 2007). «Devemos ter uma abordagem do canto que lide com o nosso ser inteiro, que tenha em conta a nossa natureza multifacetada – os aspectos intelectuais, espirituais, psicológicos, emocionais, físicos e acústicos da experiência humana²⁹⁷», escreve Stephen Smith (2007 pp. 19, 20). Este autor fala de uma abordagem completa, em inglês, *wholistic*, superlativando-a ainda ao termo *holistic*²⁹⁸. A mesma ideia é apresentada por Harrison (2006, p. 69) de uma forma ainda mais arrojada: este teórico e pedagogo entende que o treino da voz, para além de se ocupar da totalidade da pessoa, é, em si mesmo, um caminho de «reunificação holística (do cantor) consigo mesmo²⁹⁹», por solicitar e realizar potencialidades várias do ser humano. Terei mais adiante a oportunidade de aprofundar este conceito.

²⁹⁶ La parole sensible émerge de l'expérience immédiat éprouvée. (...) elle n'explique pas, elle décrit, donne des mots au rapport immédiat que la personne a avec elle-même (...) elle trouve sa motivation dans le corps. La parole sensible du pédagogue est une parole qui touche, comme une main. Traduções minhas.

²⁹⁷ We should take an approach to singing that deals with our whole selves, that takes our multifaceted nature into account – the intellectual, spiritual, psychological, emotional, physical and acoustical aspects of human experience (...) Good technique must deal with the whole human organism.

²⁹⁸ Jogo de palavras entre os termos ingleses *holístico* (*holistic*) e *completo* (*wholistic*).

²⁹⁹ Training the voice is, therefore, a holistic reunification of the singer with himself. Traduções minhas.

Quando um aluno *aprende* a sua voz, procura-se, confronta-se, apropria-se de si, do seu som, do seu corpo, da sua expressão. Revela-se na sua potência e na sua vulnerabilidade enquanto ser. No ensaio *A origem da obra de arte*, Heidegger (2014, p. 61) discorre sobre a arte e o artista, descrevendo a pesquisa deste como o caminho de «desencobrimiento» de algo que está escondido:

«A essência do saber, para o pensar grego, assenta sobre a *aletheia*, quer dizer sobre o desencobrimiento (*Entbergung*) do ente. (...) A *tecnè*, enquanto saber aprendido de modo grego, é, nessa medida, um produzir do ente, enquanto traz aquilo que está presente enquanto tal para fora do estar-encoberto, precisamente para o não-estar-encoberto do seu aspecto, pondo-o diante; *tecnè* não significa nunca a execução de um fazer».

Steiner (2011, p. 13), retoma o pensamento de Heidegger e a temática da *aletheia*, descrevendo «o verdadeiro ensino» como «um acto de revelação transcendente ou, mais precisamente, divino», enquanto «desvelar e interiorização de verdades que Heidegger atribui ao Ser». Nesta perspectiva, ensinar, acompanhar o nascimento de uma voz, carregaria então a responsabilidade de fazer nascer algo que está em gestação. Esta revelação de algo oculto ecoa na minha experiência de pedagoga da voz, simultaneamente dignificando o acto de pedagogia e transportando-o para regiões de ilusão megalómana. Enquanto pedagoga, esta responsabilidade de dar à luz de maneira quase divina parece-me esmagadora e simultaneamente perigosa: a tentação de Pigmalião espreita o professor a cada curva do trajecto de acompanhamento do jovem cantor.

Steiner (2011, p. 14), no entanto, desmistifica o papel do mestre: para este pensador, o professor não é um sábio poderoso que extirpa o aluno à sua ignorância, mas limita-se a ser apenas um tradutor, «nem mais – nem menos – do que um ouvinte e mensageiro cuja inspirada, e posteriormente instruída receptividade lhe permitiu apreender um *Logos* revelado». Este autor sublinha a semelhança entre a etimologia das palavras traduzir e tradição. Segundo esta perspectiva, o mestre de canto veicula um modo de transpor percepções subjectivas para uma linguagem articulada: constrói equivalências entre experiências auditivas ou sensoriais e acções fisiológicas compreendidas racionalmente, e reforça ou questiona intuições e pesquisas. Partilha, para além disso, um saber antigo de adaptação de um gesto natural a uma expressão artística. Nessa perspectiva, a aula revela-se um exercício elaborado de descriptação de uma comunicação codificada.

Chapman (2012, p. 185) sugere que, pela sua presença apenas, «o próprio ser do professor é o utensílio mais poderoso³⁰⁰», ideia que me reporta ao pensamento de Levinas (2008, p. 90), quando escreve que «o primeiro ensinamento do docente é a sua própria presença de docente, a partir da qual vem a representação». Explica o filósofo que «a acção exercida pelo mestre» sobre o aluno limitar-se-ia a «um apelo dirigido à (sua) atenção», numa «explicação de um pensamento (que) só pode fazer-se a dois». Por este prisma, aquilo que chamamos vulgarmente o trabalho da voz cantada poderia ser considerado um caminho de descoberta, por um lado, de acompanhamento e de revelação, por outro, mais do que transmissão de um conteúdo de regras ou passagem de testemunho entre aquele que sabe e aquele que procura aprender. Em *Ética e infinito* (2013, p. 43), Levinas retoma o tema do conhecimento como uma partilha entre professor e aluno que se dá no momento. Explica «que o saber é, na realidade, uma imanência» e que, «por outro lado, na comunicação do saber nos encontramos ao lado de outrem, e não confrontados com ele, não na verticalidade do em frente dele». Aquele a quem chamamos mestre, caminha, de facto, *lado a lado* com o seu aluno, apesar de já ter percorrido um conjunto superior de *quilómetros* na sua viagem de procura. Identificada a mesma busca teimosa, resta-lhe a partilha do testemunho. A dissolução da hierarquia pressupõe então, na relação pedagógica, a necessidade de um estado de presença mútua para atentar no que existe, seja som, ideia, sensação ou emergência expressiva de um ser.

O ensino do canto não suporia então uma exterioridade, uma oposição entre um saber e uma ignorância, uma inculcação ou uma libertação, mas um encontro atento de transformação e escutas mútuas, possível apenas graças a um estado de empatia a construir de parte a parte num caminhar partilhado. Mais uma vez, reencontro um posicionamento de dois seres *humanos* complexos e multifacetados, em interacção. Em conclusão, diria que uma aula de canto se revela um espaço simultaneamente de razão e de desrazão que o pedagogo procurará habitar. Estou convicta que qualquer irredutibilidade que omita o sujeito pensante, sensível e autónomo – seja ela devida a explicações sem exemplos, experiências sem tomada de consciência, imitação sem reconhecimento ou entendimento sem informação sensorial – será necessariamente limitada nos seus resultados, por excluir o factor do humano na voz e do sujeito na sua viagem de formação vocal, orientada, à maneira kantiana, enquanto experiência estética de unidade das faculdades.

³⁰⁰ The teacher's own self is the most powerful tool. Traduções minhas.

Acto III

Aprendizagens

«Observando a frustração de Zaratustra, os animais com os quais ele conversa encorajam-no a renunciar à palavra falada. Deverá aprender a cantar, como fizera Sócrates na hora da sua morte.»
(Steiner, 2011, p. 147)

Percorridas algumas vias pedagógicas de construção da voz cantada e interrogada a relação mestre-discípulo, chega o momento de contemplar o ponto de vista do aluno de canto, ou seja, de tentar compreender como se processa o seu desenvolvimento. «Na busca das nossas aprendizagens» escreve McCarthy (2017, p. 174) «avancamos do conhecido para o desconhecido³⁰¹». Qualquer aprendizado é um caminho de mudança: no cérebro, novas sinapses se organizam, zonas diferentes se interconectam. Quando trabalhamos a voz cantada, penetramos conceptualmente numa zona inexplorada, sobretudo a nível físico e perceptivo: se muda o pensamento, altera-se, também, literalmente, o corpo.

Ouçamos, pois, a voz cantada, que, como já enunciado, antecede, na sua formação, a linguagem verbal. Se escutarmos as vocalizações de um bebé de três a quatro meses, observamos que o canto livre, fantasista e improvisado surge muito cedo no desenvolvimento infantil. Reconhecemos padrões melódicos variados, experimentados repetidas vezes, de forma lúdica e exploratória, executados por uma voz fisiologicamente apta para o canto. Chapman (2012 e 2017), Harrison (2013) e Husler, Rodd-Marling (1976) estão de acordo em afirmar que, em todas as culturas e antes de qualquer condicionamento musical ou linguístico, a criança nasce com uma perfeita aptidão para cantar, no sentido da sua coordenação neuromuscular. O impulso básico do canto, enquanto vocalização expressiva, exercido de voz para ouvido e de ouvido para voz, surge, de modo universal, como comunicação pré-verbal e não enquanto fenómeno de genialidade ou dom absoluto dos deuses a alguns eleitos. Contrariamente ao que vulgarmente chamamos o *ouvido musical* – que corresponde à aptidão particular de identificar, memorizar e reproduzir correctamente sequências de intervalos sonoros – o que não será objecto deste estudo – a coordenação neuromuscular requerida pela voz

³⁰¹ In pursuit of our learning goals, we move from the known to the unknown. Traduções minhas.

humana cantada aparece como uma invariante presente em todas as culturas. Por outro lado, segundo estudos citados pelo biólogo e cientista cognitivo Tecumseh Fitch (2006, p. 204³⁰²), o bebé, na sua comunicação com a mãe, parece preferir o canto à linguagem falada, o que figura como «argumento contra a hipótese de o canto ser apenas um subproduto não adaptativo da fala³⁰³». Com efeito, se observarmos o mecanismo fisiológico necessário ao acto de falar – no sentido de emitir sons que pertencem a uma linguagem articulada – encontramos uma estrutura anatómica muito mais reduzida do que aquela é usada por um recém-nascido ou por um cantor lírico, que emprega, no seu funcionamento, um conjunto muscular bastante mais abrangente. Contrariamente ao que se poderia crer comumente, o canto não será então uma extensão da linguagem verbal, mas, pelo contrário, uma acção fisiológica diferente, semelhante à coordenação física necessária às vocalizações pré-linguísticas, e anterior, ontogénica e provavelmente também filogenicamente³⁰⁴: «somos instrumentos musicais vivos e cantar é um dos nossos direitos à nascença³⁰⁵», escreve Chapman (2012, p. 2). Os pedagogos da voz que defendem esta tese afirmam que o potencial vocal do homem é posteriormente substituído por um mecanismo fisicamente mais reduzido – a fala – ainda que muito mais sofisticado no seu resultado comunicativo. Nesta linha de pensamento, o cantor deverá, para cantar, recuperar essa funcionalidade perdida, efectuando um retorno a uma natureza antiga, ligada a uma expressão profunda e directa, o que já tivemos a ocasião de debater.

A voz cantada reúne, no entanto, ambas as componentes da comunicação oral: o som *puro* e o conteúdo semântico. Lugar de discurso misto, situado entre o pré-verbal e a comunicação articulada, requer a colaboração dos dois hemisférios cerebrais: o direito para a música e a expressão emotiva, o esquerdo para a linguagem. O trabalho do cantor entrelaça, consequentemente, uma expressão mais antiga – sonora e musical³⁰⁶, enquanto som humano – com a comunicação verbal do conteúdo linguístico e inteligível do texto. Consequentemente, uma educação do instrumento vocal terá necessariamente de reclamar um funcionamento fisiológico primitivo, para, em seguida, o coordenar com expressões cognitivas elaboradas, sejam elas linguísticas ou musicais. Para além desse impulso

³⁰² Trehub e Nakata, 2001.

³⁰³ A documented infant preference for song over speech provides an argument against the hypothesis that song is simply a non-adaptive by-product of speech.

³⁰⁴ Fitch (2006, p. 196) cita a evidência, a partir de estudos de fósseis, da presença do canto anterior à clivagem do homem de Neandertal, pela amplitude da caixa torácica que aponta na direcção de uma respiração própria ao acto de cantar.

³⁰⁵ We are walking musical instruments and singing is part of our birth right. Traduções minhas.

³⁰⁶ O termo «musical» é, neste contexto, utilizado sem referência a qualquer organização melódica pertencente a uma cultura.

expressivo primário³⁰⁷, uma voz cantada equilibrada dependerá de diversos factores: em primeiro lugar, do corpo: no seu funcionamento e, mais precisamente, na relação que o cantor estabelece com ele; decorre igualmente das suas percepções, sobretudo do ouvido, mas igualmente da propriocepção, a que se juntam processos emocionais e cognitivos; por fim, o acto do canto baseia-se em aptidões expressivas, comunicativas, linguísticas e musicais, ou seja, na adequação auditiva e sensitiva a um sistema organizado de sons próprio de uma tradição cultural, em confluência com um conteúdo poético.

O trabalho deste complexo instrumento que é a voz, agindo na intersecção de uma exigência de rigor com a criatividade, corresponde então ao desenvolvimento de um conjunto de competências físicas, emocionais e psíquicas que tentarei abordar neste capítulo. Para tal, considero importante reflectir sobre a aprendizagem pela experiência e interrogar a relação que o cantor estabelece com o seu instrumento musical, ou seja, o seu corpo. Procurarei igualmente compreender o desenvolvimento perceptivo, o lugar dos processos emotivos, da atenção e das componentes não voluntárias que regem o acto de cantar, dos mecanismos da reflexão e da espontaneidade expressiva e as suas conexões com a atenção e a memória, bem como a procura da presença em palco. Não me debruçarei sobre o desenvolvimento das competências musicais – considerando que é comum às aprendizagens da música e dos instrumentistas em geral – nem tão pouco estudarei a componente interpretativa dos textos poéticos ou dramáticos, idêntica à arte dos profissionais que usam a palavra.

Cena 1. Aprender pela experiência

«É incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada acontece, a quem nada chega, nada afecta, a quem nada ameaça, a quem nada ocorre.»
(Larrosa Bondía, 2002, p. 25)

A corrente da formação experiencial, que me parece adequar-se ao ensino do canto, sublinha a importância de ter em conta a experiência no processo de formação. As noções de «potencialidade» e de «homem em devir» (Carl Rogers, 1998) abrem caminho para a formação do adulto, que repousa em duas premissas: a ideia de que

³⁰⁷ Chapman refere o *primal sound* como primeiro objectivo pedagógico na aprendizagem do cantor. (2012, 2017, p. 17).

experiência traz conhecimento e de que o adulto pode ser formado continuamente, se juntar reflexão às suas descobertas.

A palavra experiência deriva do latim *experire* que significa fazer uma tentativa, ensaiar, pôr à prova, observar por meios práticos, analisar, tentar encontrar alguma verdade física³⁰⁸. A etimologia do termo leva-nos à noção de novidade: uma experiência é algo que não foi feito anteriormente, cujo registo inicial não existe. Quando falamos de ter experiência de alguma coisa, referimo-nos à aquisição de algo que se constrói em contacto com aquilo que foi primeiro uma novidade e que deixou de o ser. O filósofo Ferdinand Alquié (1966, p. 1) define o conceito: «a experiência indica esse contacto formador do eu com as coisas, sem distinguir aqui (...) o que vem de fora do que vem de nós³⁰⁹».

Como se processa a aprendizagem da voz cantada? Constrói-se, pouco a pouco, por tentativa e erro, a partir de uma sucessão de experiências solicitadas pelo professor, que orienta e acompanha as aquisições do seu aluno, sejam elas de natureza instintiva ou fruto de pesquisas de outrem. O psicólogo russo Lev Vygotski (2014, pp. 291, 292) distingue os termos *desenvolvimento* e *aprendizagem*: «podemos chamar desenvolvimento», escreve, a uma aquisição «que vem de dentro», por oposição «à aprendizagem, a educação, (que) vem de fora³¹⁰». Observei que a voz cantada, apesar de inata nos seus mecanismos funcionais, não se desenvolve em si mesma apenas pelo contacto com o repertório e pela prática sustentada: pelo contrário, exige uma passagem de testemunho, uma aculturação, guiada, como já foi exposto, por peritos de campos diversos, que se ocupam da pessoa-cantor em várias frentes. Por outro lado, desenrola-se por repetição, modificando não apenas formas de pensamento, mas também o corpo e a sensibilidade de quem a trabalha. O mesmo autor sublinha, nas aprendizagens, a parte activa de quem aprende: «uma nova forma de experiência não se limita a aparecer simplesmente do exterior»; é necessário um processo de «assimilação de um material externo, que o organismo, no entanto, reelabora, ele mesmo, quando o assimila³¹¹». Aprender a cantar corresponde a uma aprendizagem interna de si próprio: quem canta

³⁰⁸ In *Diccionario Moraes*, p. 876.

³⁰⁹ L'expérience indique ce contact formateur du moi avec les choses, sans distinguer ici (...) ce qui vient du dehors de ce qui vient de nous.

³¹⁰ On peut appeler développement ce qui vient du dedans, mais ce qui vient du dehors, c'est un apprentissage, une éducation.

³¹¹ Toute nouvelle forme d'expérience culturelle n'apparaît pas simplement de l'extérieur (...) l'assimilation de substances externes d'un matériel extérieur que toutefois l'organisme lui-même réélaboré en les assimilant. Traduções minhas.

e aprende activamente é a pessoa inteira, que simultaneamente cresce, se modifica e apreende informação do exterior: a construção da voz humana do cantor situa-se, então, no cruzamento entre um desenvolvimento físico e psíquico e uma aquisição educativa. Courtois e Pineau (1991, p. 11), no simpósio de Paris sobre formação experiencial, definem em que consiste «uma experiência formadora». Estes autores afirmam que tal experiência não se limita a um contacto com o desconhecido, seja ele informação ou desafio, mas que «deve começar por pôr em causa a pessoa, implicando a globalidade, e instaurar uma ruptura no seio das convicções instaladas³¹²». Uma experiência, para que seja «formadora», será então aquela que, pelo seu conteúdo, deixa em nós uma marca, uma forma, porque questiona – ou modifica – uma forma anterior.

Se me referir à minha prática de cantora e de pedagoga, observo, com frequência, que o confronto com o desconhecido da própria voz – sem o qual nenhuma experiência é formadora – provoca no aprendiz mecanismos diferentes, desde o entusiasmo, ao riso, à dúvida, ao questionamento e a verdadeiros mecanismos de defesa que podem mesmo bloquear ou modificar a sua vivência ou o seu entendimento, compelindo-o a retroceder para caminhos conhecidos e acções que controla. Assim, não basta ao jovem cantor fazer a experiência de novos funcionamentos físicos e perceptivos, que potenciam e modificam o som que conhece. Amiúde, quando depara com uma facilitação do acto vocal que modifica a sua sonoridade, simultaneamente reconhece o progresso e reage contra ele, por este não se integrar naquilo que costuma executar: rejeita o novo som, com o qual não «se identifica», questiona as suas percepções, procura o esforço habitual, duvida teoricamente. A corrente da formação experiencial põe em evidência estratégias de adaptação, conscientes ou não, que o aprendiz desenvolve para fazer face àquilo que desconhece, às quais Lewin (1951) chama «resistências». Pineau (1991, p. 29) fala da existência de uma «zona tampão, feita das relações habituais que o organismo tece com aquilo que o rodeia», que impede o acesso ao potencial de aprendizagem, e que se «interpõe habitualmente entre o organismo e o seu meio³¹³». Na minha observação, as resistências podem tomar diversas formas: hábitos físicos, perceptivos ou cognitivos – que limitam a recepção da informação – valores, certezas e atitudes face à

³¹² Pour qu'une expérience soit formatrice, elle doit passer par une remise en question de la personne, impliquant la globalité, et instaurer une rupture au cœur des convictions installées.

³¹³ En effet, s'interpose habituellement entre l'organisme et son environnement une zone tampon intermédiaire, invisible, faite des rapports habituels que l'organisme entretient avec ce qui l'entoure. Traduções minhas.

aprendizagem, tipos de atenção, intensidade da motivação. Paralelamente a estes factores, sublinharei ainda a importância dos afectos ou das emoções suscitadas pela experiência, e, evidentemente, as limitações físicas e os desconfortos inerentes a uma aprendizagem baseada sobretudo no corpo e numa expressão pessoal.

É interessante verificar que são geralmente as nossas competências habituais, mais do que as nossas ignorâncias – no sentido prático, mas também teórico do termo – que constituem o maior obstáculo a uma vivência e a um entendimento de algo que experimentamos pela primeira vez. Em conformidade com esta ideia, Mezirow (1994, p.11), autor do conceito «aprendizagem transformativa» no âmbito da educação de adultos, afirma que «resistimos a aprender tudo o que não se enquadre nas nossas estruturas de sentido» e fala de «dilema de desorientação³¹⁴» para explicar o momento em que hábitos físicos, perceptivos ou conceptuais são confrontados com algo nunca antes experienciado. Assim, o maior obstáculo à aquisição de novas experiências, nomeadamente no campo do corpo e da percepção, será constituído pelos hábitos, sejam eles motores, sensoriais ou de pensamento, que impedem o aprendiz de aceder imediatamente ao novo e ao conhecimento que este traz. Direi, todavia, baseada na minha prática de pedagoga (e de cantora em pesquisa), que serão sobretudo as representações, ou seja, a maneira como cada um constrói a sua visão das situações, que, modelando hábitos, atitudes e comportamentos mais condicionam a entrega a uma nova experiência. Frente a um «confronto cognitivo» (Lewin, 1951), qualquer sujeito se refugia nos seus conhecimentos adquiridos, em tudo aquilo que acumulou no passado (a sua experiência) para melhor resistir à novidade, ou para tentar compreendê-la e assimilá-la à luz do que já domina. O pedagogo Bois (2002, p. 23) elucida o fenómeno: «o desejo de compreender pode mesmo tornar-se cúmplice de um imobilismo do pensamento, se o seu ponto de partida permanecer nas referências adquiridas³¹⁵.»

Nesse sentido, poderia dizer, no limite, que em toda a aprendizagem existe um desejo oculto de confirmação e que apenas queremos aprender aquilo que já conhecemos. No entanto, como escreve Levinas (2008, p. 63), «só o absolutamente estranho nos pode instruir».

³¹⁴ We resist learning anything that doesn't fit our meaning structures. Disorienting Dilemma.

³¹⁵ Le désir de comprendre peut même être complice d'un immobilisme de pensée si son point de départ reste dans les repères acquis. Traduções minhas.

Extraír sentido de uma experiência

«A reflexão é o meio de avaliar criticamente o conteúdo, o processo, ou as premissas dos nossos esforços de interpretar e dar sentido à experiência.»³¹⁶
(Mezirow, 1991, p. 104)

Uma nova experiência não é necessariamente portadora de conhecimento. Partindo do princípio que o sujeito está interessado, que é física e intelectualmente capaz de se entregar àquilo que procura, que é tocado por aquilo que vive, pode, no entanto, ser incapaz de registar uma informação que emerge da situação, de captar o seu sentido e a sua utilidade, ou de a memorizar. Fazer uma experiência não é compreendê-la e ainda menos integrá-la. As representações que cada pessoa possui, ou seja, as suas convicções – genuínas ou aprendidas – têm um papel primordial na forma como se disponibiliza para a situação de aprendizagem, condicionando o seu modo de viver uma experiência; por outro lado, influenciam também a sua capacidade de compreender essa experiência, e de subsequentemente a memorizar e integrar de forma autónoma. No campo das aprendizagens corporais, para permitir uma experiência que sai dos padrões quotidianos poderá ser necessária uma fase de *desaprendizagem*, ou de «degelo»³¹⁷ (Bourassa, Serre e Ross, 1999, pp.60, 61), que efectue uma ruptura nas convicções e um questionamento das habituais lógicas de acção e pensamento do aprendiz. Assim, para aprender precisamos, por vezes, de efectuar não apenas uma ruptura dos hábitos físicos, como também uma desconstrução dos conceitos instalados. Para que a aprendizagem seja eficaz será então necessário que a pessoa estabeleça uma reflexão sobre a acção, ou mesmo durante a acção, para a compreender, para lhe dar valor, para a tornar «sua». O aluno que efectua um questionamento das suas representações poderá identificar zonas de resistência e complementar, de forma «transformativa» (Mezirow, 1991) as suas perspectivas. Só podemos falar de aprendizagem quando essas modificações se revelam à consciência, quando o sujeito «se apropria» daquilo que acabou de viver e desenvolve em seguida novas «intenções» de acção e novas «estratégias» (Bourassa, Serre, Ross, 1999).

Referi anteriormente que a aprendizagem do canto trata, em primeiro lugar, de contactar uma forma antiga de utilizar a voz, de redescobrir mecanismos primitivos, inscritos na memória física, que correspondem a padrões globais patentes na expressão

³¹⁶ Reflexion is the main tool to critically assess contents, processes and premises of our efforts to interpret and give meaning to an experience.

³¹⁷ *Unfreezing*. Traduções minhas.

emocional. Essa descoberta efectua-se com frequência em modo não reflexivo, lúdico, de experimentação sonora e expressiva. O aluno aprende por contacto com um som emitido no exterior, que funciona como exemplo e como estímulo; junta-lhe uma compreensão consciente do fenómeno, explicado pelo pedagogo, que representa o papel de mediador entre a crueza da experiência e a informação teórica. De facto, o aluno chega à aula com uma maneira de utilizar a sua voz: apresenta hábitos motores, auditivos e proprioceptivos e uma identidade sonora que o representa e que, habitualmente, não deseja abandonar. Transporta consigo, igualmente, um entendimento do processo vocal, embrionário à partida, por vezes confuso, ou mesmo incompleto ou incorrecto. Esses hábitos e certezas serão pouco a pouco revisitados e debatidos, para eventualmente poderem ser confirmados, completados ou mesmo reorientados. Observo, na minha prática pedagógica, um intenso desconforto do aluno nos primeiros meses da aprendizagem:

Caso 14: Cláudia. *Voz a ficar cada vez mais livre e grande, apoio mais conseguido. No entanto não reconhece os seus progressos. Fase de confusão, de largar das suas anteriores certezas. Recaídas: voz de novo presa, sente esforço vocal, desmancha a verticalidade... Melhor de novo, a entusiasmar-se.*³¹⁸

Com efeito, na aprendizagem da voz cantada o cantor atravessa momentos de sensação de incompetência, quando antigas formas de agir são abandonadas e o corpo/consciência não teve ainda tempo de consolidar as novas competências. Nessas verdadeiras travessias, o aprendiz pode sentir que já não sabe nada, porque é, inicialmente, incapaz de reconhecer o que está a vivenciar. Encontro este fenómeno igualmente descrito por McCarthy (2017, p. 175):

«Ao abraçar o novo, aquilo que era familiar torna-se não familiar, ideias anteriormente aceites como verdadeiras são significativamente desafiadas ou tornadas redundantes. Nesta situação, os cantores sentem-se desorientados e vulneráveis, a precisar recorrer a uma ordem de consciência, presença e intenção mais elevadas quando se abrem à novidade.»³¹⁹

Se uma experiência formadora põe em causa a pessoa, existirão sempre resistências que fazem parte do processo de aprendizagem. A pedagogia procurará acompanhar e elucidar os momentos de perda de referências necessários à descoberta do

³¹⁸ Cf. Anexo 1, *Diário de alunos*, p. 19.

³¹⁹ Once the new is embraced, the familiar becomes unfamiliar, ideas once accepted as true are significantly challenged or made redundant. In this situation, singers feel disoriented and vulnerable, needing to call on the high order resources of conscious awareness and intention as they open to the new. Traduções minhas.

novo. Neste ponto, parece-me fundamental elucidar o aluno quanto à não-especificidade dos seus processos, sublinhando a universalidade de um desenvolvimento corporal e perceptivo – humano na sua essência – desdramatizando os períodos de desconforto para os entender à luz dos funcionamentos fisiológicos e mentais comuns a todos, e superar um sentimento de perda de confiança de quem pensa que as suas dificuldades se resumem a falta de talento ou de aptidões naturais.

A atenção

«O que é aprender? O homem aprende na medida
em que traz todos os seus afazeres e desfazeres
para a correspondência com isso que a ele é dito de modo essencial. Aprendemos a pensar
à medida que voltamos a nossa atenção para o que cabe pensar cuidadosamente.»
(Heidegger, 2002, p. 112)

Se, como Heidegger, regressar aos sentidos ocultos da origem das palavras, direi que experienciar, do latim *experire*, poderá também significar sair vencedor de uma prova ou sair de uma zona de perigo (*ex-perire*). A origem etimológica do termo indica uma travessia, um movimento; sublinha um confronto, nem sempre fácil, com o desconhecido, que leva a uma ruptura com o equilíbrio anterior, possível causa das resistências e dos desconfortos anteriormente descritos. Em contraste com as análises psicológicas – que põem em evidência a apropriação activa da parte do sujeito que aprende – é interessante a posição de Heidegger (1987, p. 141) quando sublinha o lado passivo daquele que faz uma experiência:

«Fazer uma experiência (...) significa que algo nos acontece, nos alcança: que se apodera de nós, que nos derruba e nos transforma. Quando falamos de “fazer” uma experiência, isto não significa precisamente que nós a façamos acontecer; “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, receber aquilo que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida em que a isso nos submetemos.»³²⁰

Sob esta perspectiva, aprender pela experiência implicará um estado particular de abertura, de receptividade, de disponibilidade, de atenção. «O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”», explica o pedagogo Larrosa (2002, pp. 24, 25); «é um sujeito alcançado, tombado, derrubado». Esta ideia não significa uma passividade da parte de

³²⁰ Hacer una experiencia con algo (...) significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de «hacer» una experiencia, esto no significa precisamente que nosotros la hagamos acaecer; hacer significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida en que nos sometemos a ello. Traduções minhas.

quem aprende, uma desistência da aprendizagem ou da reflexão autónoma do sujeito, mas a necessidade de um estado de permeabilidade – pré-existente à realização da experiência – para que esta possa ser sentida, compreendida e depois registada. E regresso, aqui, ao termo anglo-saxónico *awareness*, já apresentado, e que poderei, na nossa língua, traduzir por atenção, disponibilidade ou presença.

Na construção das suas competências, o cantor vê-se confrontado com solicitações em muitas direcções e a diversos níveis: por um lado, a construção do seu instrumento, veiculada, como já foi dito, pelos exemplos e as palavras do pedagogo; por outro, a execução da partitura, com as suas regras e tradições; e ainda o esforço interpretativo da criação artística. Terá de acompanhar o som da sua voz e reconhecer percepções específicas que lhe indicam o funcionamento correcto do seu aparelho vocal. O esforço muscular em que se vê envolvido solicita, por si só, grande parte da sua consciência: em palco e nos ensaios, o cantor cansa-se, sua, respira de maneira muito extrema, utiliza o seu corpo muscularmente com grande intensidade. Em cena, as exigências cénicas e musicais acrescentam ainda, a este processo, outros níveis de atenção. De início, o cantor aprendiz não tem recursos face a esta exigência plural: a sua atenção não está suficientemente treinada e é ainda sistematicamente ameaçada pela envolvimento emocional inerente ao acto de cantar e à exposição que este acarreta. É-lhe pedido que «se concentre», mas, a meu ver, o termo *concentração* remete para a ideia de um controlo mental sobre um fenómeno físico, perceptivo e expressivo, o que, direi mais uma vez, divide em dois a pessoa criadora. Por outro lado, a palavra *concentração* supõe uma escolha de um estímulo entre muitos outros e uma focagem sobre esse estímulo: tal escolha volitiva parece, como já observei, contrariar o estado de disponibilidade total experimentado pelo cantor numa actividade que depende também, na sua essência, de operações neuromusculares reflexas e de uma vivência emotiva e sensível. Para tentar entender em profundidade este conceito ambíguo no âmbito da pedagogia do canto, pedirei mais uma vez a colaboração de Merleau-Ponty (1999, pp. 53, 54, 57). Escreve o filósofo que o progresso da atenção se efectua em paralelo com o desenvolvimento das percepções:

«chamar-se-á atenção a função que as revela, (as percepções) assim como um projector ilumina objectos preexistentes na sombra. O acto de atenção, então, não cria nada, e é um milagre natural (...) que faz jorrar justamente as percepções (...) A atenção supõe primeiramente uma transformação do campo mental, uma nova maneira, para a consciência, de estar presente aos seus objectos (...) A primeira operação da atenção é, portanto, criar-se um campo, perceptivo ou mental, que se possa “dominar” (*überschauen*),

no qual movimentos do órgão explorador e evoluções do pensamento sejam possíveis sem que a consciência perca aquilo que vai adquirindo e se perca a si mesma nas transformações que provoca.»

Esse estado de abertura, de disponibilidade, de exposição à novidade, referido por Heidegger, Larrosa e Merleau-Ponty – sem o qual não acontecerá a aprendizagem, necessita, na minha perspectiva, de ser preparado e acarinhado para ser constituído. Para desbravar o inabitual, o trabalho da atenção perceptiva, orientada de forma simultaneamente mental e corporal por um elemento facilitador (o pedagogo), parece-me essencial na construção de uma autonomia. Escreve Levinas (2008, p. 122) que «para passar do implícito ao explícito é preciso um mestre que chame à atenção». O papel do professor, não apenas enquanto explicador, mas sobretudo enquanto mediador, enquanto «exterioridade», lado a lado com aquele que se procura, parece-me vital para permitir este processo de abandono do conhecido e de extremo acolhimento de uma vivência da qual não possui registo anterior.

Diz-nos ainda o filósofo (2008, p. 90) que «a atenção é atenção a alguma coisa porque é atenção a alguém.» Baseando-me na minha própria experiência e observação, diria, todavia, que no caso da aprendizagem do canto a principal dificuldade consiste em solicitar do aluno – para além da necessária atenção ao mestre, ao maestro, aos outros músicos, à movimentação cénica ou aos adereços e luzes – uma *atenção a si mesmo*, de forma a seguir, reconhecer e entender os seus processos internos e assimilar as suas experiências de forma a conseguir replicá-las autonomamente. Nesse âmbito, retornando à minha experiência pessoal, referirei a maneira como integrei, nestes últimos dez anos do meu quotidiano de ensino, a «directividade informativa» de Bois, já citada no capítulo anterior. A pedagoga e investigadora Bourhis (2009, pp. 265, 249) define esta prática pedagógica como «um método de apoio à apropriação do sentido de uma experiência corporal pelo sujeito, (...) que toma a forma de uma orientação verbal³²¹». Esta informação refere-se a processos corporais inicialmente não percebidos pelo executante, no sentido husserliano de «*unbemerkt*³²²». Este conceito corresponde, no ensino do canto, a uma orientação activa da atenção do aprendiz, fornecendo-lhe a «informação ausente³²³» não de maneira metafórica ou de instruções de acção, mas através de questionamentos que procuram que o aluno explore e reconheça,

³²¹ Méthode aidant à l'appropriation du sens de l'expérience corporelle par le sujet (...) (qui) prend la forme d'un guidage verbal

³²² Husserl (2004). *Phénoménologie de l'attention*.

³²³ Information manquante. Traduções minhas.

sensorialmente, os seus processos corporais. A atenção é dirigida para certas regiões do corpo, certos sons, certas sensações não apenas verbalmente, mas também pelo toque, com a ajuda de exemplificações sonoras ou de imagens no espelho, com o objectivo de identificar movimentos e funcionamentos. Esta orientação, todavia, procura não condicionar de forma definitiva o que o aprendiz irá descobrir e deixar emergir do corpo aquilo que nele acontece, para ser identificado, nomeado e consciencializado. Heidegger, (2002, p. 111) sublinha o termo *ater*, raiz etimológica de atenção, de atender a, ligando-a com a capacidade de memorizar e de aprender: «na verdade, *ater* significa: cuidar, guardar. Nós guardamos, não deixamos fugir da memória. A memória é a concentração do pensamento.» Neste sentido, se a atenção permite a vivência do novo, condiciona, igualmente, a possibilidade de apropriação do sentido que dele emerge, e do seu armazenamento, sem os quais não haverá emancipação de quem aprende.

Procurando descobrir paralelos entre conceitos filosóficos, teorias da aprendizagem e o funcionamento cerebral, citarei Christian Courraud (2002, p. 93), investigador e formador em terapias fasciais do desportista que, no seu estudo *Attention et performance*, se debruça sobre o conceito de atenção explicado pela neurociência. Este autor postula que «a atenção altera a representação dos esquemas sensoriomotores ao provocar mudanças físicas no cérebro em termos de modificações sinápticas³²⁴»: para que uma memória se fixe, afirma Courraud, é por vezes necessário apagar, a nível neurológico, um rasto anterior. Reencontro o mesmo facto referido por Norman Doidge (2007, p. 117) no seu livro *The brain that changes itself*: «estudos sugerem que é necessário desaprender memórias existentes para fazer espaço para novas memórias no nosso cérebro³²⁵», escreve o neurocientista. A «plasticidade cerebral», termo popularizado por Doidge, que significa a capacidade de reorganização dos agenciamentos neuronais face a qualquer acção de aprendizagem, faz-se por circuitos que constantemente se alteram e se rearranjam, estabelecendo combinações diferentes. Reaprender *conscientemente* certos movimentos, sentindo-os e pensando-os de forma diversa, terá então, como consequência, a modificação das combinações neuronais, anulando arranjos e circuitos anteriores para estabelecer novas sequências. Nestes termos, a neurociência aponta para uma direcção semelhante à filosofia de Merleau-Ponty (1999,

³²⁴ L'attention modifie la représentation des schèmes sensorimoteurs en provoquant des changements physiques dans le cerveau en termes de modifications synaptiques.

³²⁵ Evidence suggests that unlearning existing memories is necessary to make room for new memories in our networks. Traduções minhas.

pp. 58, 59) quando afirma que «prestar atenção não é apenas iluminar mais dados pré-existent, é realizar neles uma articulação nova considerando-os como figura». O filósofo afirma que «é justamente subvertendo os dados que o acto de atenção se liga aos actos anteriores, e (que) a unidade da consciência se constrói assim, pouco a pouco, por uma “síntese de transição”».

A acção de rearranjar realidades, de abandonar e subverter estratégias e referências, de abandonar hábitos e conceitos seguros, não é particular ao estudo do canto e reencontra-se em várias aprendizagens artísticas. Bucchieri (2011, p. 187) explica o fenómeno, adaptado às aprendizagens do intérprete no mundo da dança e do teatro: «este processo de “desinvestir o corpo das suas inscrições”, remete à articulação entre o conceito de “esquecimento” e de “desaprendizagem” (...) Ele (o corpo) não esquece: “aprende a desaprender”, ou seja, reorganiza e recicla sentidos». Nestes termos, não será demais sublinhar o papel activo e responsável do sujeito que primeiro resiste e, em seguida, constrói o seu estado de disponibilidade, apaga certezas, atravessa o desconforto para cuidar activamente do que descobre e adquire.

Linguagem e consciência

«A impugnação de mim próprio, co-extensiva da manifestação
de Outrem no rosto
– denominamo-la linguagem. A altura de onde vem
a linguagem designamo-la pela palavra “ensino”.»
(Levinas, 2008, p.153)

Quando as representações de base foram revistas e complementadas, e os processos atencionais começam a conseguir acompanhar as novas vivências físicas e perceptivas, o uso da linguagem é essencial para descrever a experiência no momento e a descoberta de potencialidades anteriormente não actualizadas. Encontro esta preocupação em Rancière (1987, p. 111), que cita, em *O mestre ignorante*, a pedagogia de Jacotot³²⁶. Diz o filósofo que «é preciso que o artesão fale das suas obras para se emancipar (e que) é preciso que o aluno fale da arte que quer aprender³²⁷». Assim, falar do que se descobriu não significa, necessariamente, tentar controlar mentalmente um processo de origem física e expressiva, mas, pelo contrário, acompanhá-lo e em seguida

³²⁶ Joseph Jacotot (1770-1840), criador da «emancipação intelectual»; proclama a igualdade das inteligências e o ensino pela ignorância.

³²⁷ Il faut que l'artisan parle de ses ouvrages pour s'émanciper. Il faut que l'élève parle de l'art qu'il veut apprendre. Traduções minhas.

descrevê-lo, fenomenologicamente, de forma a compreendê-lo, para o consolidar num traço mnésico, transformando, desta forma, a experiência numa aquisição. Este autor (1987, p. 92) acrescenta que «a inteligência é atenção e pesquisa antes de ser combinação de ideias³²⁸».

Caso 15. Beatriz (aluna muito avançada, já profissional): *oriento a atenção com instruções verbais e perguntas: «O que aconteceu?» «De onde vem o problema?» «Como vamos corrigir?» «Como mudou o som?» «Onde sentiste/ouviste as vibrações?» «Qual foi o caminho que fizemos, como resolvemos este assunto?» Ouvir o aluno na sua relação com a aprendizagem, pedir-lhe responsabilidade sobre os processos: o que fizemos na aula anterior, de que forma trabalhou a dificuldade. Pedir-lhe (...) para explicar o que encontrou, o que mudou, o que sentiu, o que compreendeu. Nesta fase de adiantamento, a consciência vocal é tal que o trabalho se faz mesmo a dois: o que eu ouço e sugiro é complementado pelas próprias constatações e correcções da aluna.*³²⁹

Vygotski, (2014 p. 410) reforça esta ligação, estabelecendo na verbalização a passagem de uma atenção involuntária a uma atenção voluntária, porta para a assimilação da experiência: «a via de desenvolvimento da atenção é o desenvolvimento da linguagem³³⁰.» Desta maneira, pela verbalização, o jovem cantor pode renovar a sua atenção sobre o que percepcionou e executou e, desta forma, encontrar um sentido à sua experiência, memorizá-la e por fim repeti-la autonomamente desenvolvendo uma competência.

Sem desejar aprofundar até à exaustão processos psicológicos ou descrever em detalhe funcionamentos cerebrais, direi, no entanto, que a aprendizagem vocal e musical não depende apenas de circuitos conscientes, mas também de realizações e evoluções essencialmente corporais, ligadas a circuitos automáticos ou sensoriais, que irei abordar de seguida.

³²⁸ L'intelligence est attention et recherche avant d'être combinaison d'idées.

³²⁹ Cf. Anexo 1, *Diário de alunos*, p. 8.

³³⁰ La voie de développement de l'attention est le développement du langage. Traduções minhas

Cena 2. O corpo

«A voz ainda tem corpo, apesar de fazer linguagem (...)
A sintaxe e o significado são infiltrados por um grão de impureza que não pertence ao mundo
dito da linguagem, mas ao mundo dito do corpo.»
(Gonçalo M. Tavares, 2013, p. 150)

A aprendizagem de um cantor lírico é um processo longo e complexo. Incluída na formação musical tradicional, situa-se num cruzamento entre aprendizagens conceptuais e exigências físicas e perceptivas. Com efeito, o ensino da música dita erudita, apresenta uma grande componente cerebral que propõe um vasto conjunto de regras e conceitos para o estudo do solfejo, da harmonia, dos estilos e da cultura musical em geral, em paralelo com o necessário desenvolvimento do ouvido musical e do domínio da grafia específica. Observo, no entanto, que a exigência da execução das partituras enfatiza mecanismos reflexivos que, amiúde, fecham o executante numa concentração essencialmente cortada da aprendizagem corporal. Se, enquanto *performer*, o cantor é solicitado para uma presença física em palco, equivalente à de um actor, a sua preparação é, neste aspecto, muito inferior à que se encontra nas escolas de teatro. Apesar do estatuto actual de favorito, que o coloca no cerne de investigações várias – sejam elas filosóficas, antropológicas, psicológicas ou artísticas – o corpo é, a meu ver, o grande ausente das formações musicais em geral e do canto em particular.

É, consequentemente, com algum espanto que o jovem aluno descobre a aprendizagem do canto enquanto actividade primeiramente física: como foi observado precedentemente, não se trata apenas de compreender *como* fazer, mas de desenvolver o próprio instrumento vocal, ou seja, o corpo. Este aprendizado consiste num extenso trabalho de coordenação e de fortalecimento das estruturas físicas envolvidas, em simultâneo com um esforço de minimização de tensões desnecessárias. O corpo situa-se, consequentemente, no cerne da aprendizagem do canto. Mas de que corpo falamos? Não se trata, certamente, do corpo narcísico, enquanto atributo estético e objecto de sedução essencialmente visual e relacional. No acto de cantar, referimo-nos a um corpo que sente e que entra em acção para realizar – ele próprio – a arte dos sons. Mas será este um corpo que devemos treinar como atletas ou antes um corpo que devemos reequilibrar mentalmente ou sensorialmente e redescobrir enquanto lugar de onde emerge uma forma instintiva de expressão criativa?

Treino, postura e tensões

«A voz causa impressão nos auditores e transmite, em particular, para além dos signos musicais, o investimento corporal total necessário à sua emissão. O que nos oferece a voz operática, pelo seu duplo potencial expressivo e estimulador, é, por via da música, uma manifestação hiperbólica da inscrição da paixão no corpo.»³³¹
(Chanay, 2001, p. 91)

A relação entre corpo e actividade vocal é habitualmente tratada na literatura da especialidade (Chapman 2017; Harrison, 2006; Miller, 2011). É interessante observar, no entanto, que as pedagogias do canto que beneficiam da melhor reputação se ocupam da relação do cantor com o seu corpo segundo três vertentes: na medida em que reconhecem a necessidade de um treino físico, em que sublinham a importância da postura e em que acentuam a pertinência de um trabalho sobre as tensões musculares. Se algumas, mais raras, procuram uma via de exploração sensorial do corpo, habitualmente este será treinado, corrigido e solicitado de forma voluntária, o que suscita, a meu ver algumas interrogações.

O cantor canta com o seu corpo: deverá, obviamente, exercitá-lo, mas sobretudo aprender a conhecê-lo para preparar e facilitar o acto vocal. A sua primeira aprendizagem é física e perceptiva na sua essência. «Os cantores estão muitas vezes desligados dos seus corpos, ou são negativos em relação a estes³³²», comenta Harrison (2006, p. 167). Não só a sua anterior formação poderá ter favorecido aptidões «artísticas» em detrimento da fisicalidade, como o próprio treino musical os poderá ter afastado da vivência do corpo, por razões acima expostas. Contudo, é da condição do mesmo que dependem a eficácia da aprendizagem vocal e a aquisição das competências performativas: «cantar é uma actividade altamente física e exprime tanto da nossa natureza física, emocional e sexual como do nosso intelecto³³³», continua o professor Harrison (2006, p. 162). A eficiência do trabalho vocal propriamente dito depende de um estado de equilíbrio somático, de aptidão física e de disponibilidade que uma aula de canto, por si só, não consegue fornecer. Como complemento ao trabalho vocal, o aluno é então aconselhado a trabalhar

³³¹ La voix fait impression sur les auditeurs et transmet en particulier, en sus des signes musicaux, l'investissement corporel total nécessaire à son émission. Ce que nous offre la voix d'opéra, par son double potentiel expressif et stimulant, c'est, via la musique, une manifestation hyperbolique de l'inscription de la passion dans le corps.

³³² Singers are often out of touch with their bodies or negative about them.

³³³ Singing is a highly physical activity, and expressive as much of our physical, emotional and sexual nature as of our intellect. Traduções minhas.

o seu corpo, praticando um desporto como, por exemplo, a natação, a dança ou Pilates³³⁴, para manter a forma necessária aos longos esforços da profissão e obter a coordenação que exige o acto de cantar: «obter uma boa forma física é um pré-requisito a um treino de sucesso». No entanto, se praticadas em exagero, estas disciplinas podem aumentar o tónus muscular de forma exagerada e provocar uma rigidez indesejável que impede a fluência respiratória e a eficácia dos músculos laríngeos e articulatorios, que efectuem, com perícia, os vários ajustamentos necessários ao funcionamento vocal. Encontramos esta preocupação de novo em Harrison: «cuidado com o *body-building* e com tornar-se demasiadamente musculoso³³⁵». Certas disciplinas, como a dança clássica ou o trabalho com pesos, são formalmente desaconselhadas, bem como algumas artes marciais de combate ou modalidades físicas de competição³³⁶. Na minha pedagogia, observei, por vezes, corpos muito construídos por práticas de ginásio, *jogging* ou dança que se revelam refractários a uma verticalidade flexível adaptada ao exercício do canto:

Caso 16: Manuel. *O corpo muito ginasticado e o hábito de o solicitar voluntariamente fazem-no abordar o canto com demasiada força, sem nuances perceptivas. Procura um canto «circense», construído numa procura de efeitos: muitos dias aparece com a voz forçada e cansada.*³³⁷

A segunda preocupação corporal dos professores de canto – a ideia de postura – aparece amplamente referenciada na literatura do ensino do canto como uma das bases da construção vocal. Com efeito, um sistema fisiológico que engloba estruturas corporais que vão do véu palatal ao diafragma pélvico é necessariamente susceptível de ser influenciado pelo alinhamento postural do sujeito cantante. As diferentes pedagogias parecem concordar em considerar que um trabalho sobre a postura condiciona de maneira definitiva as eficácias respiratória, laríngea e articulatória e, conseqüentemente, deve preceder, ou pelo menos acompanhar, o treino vocal propriamente dito. «Enquanto existirem desalinhamentos no corpo», escreve ainda Harrison (2006, p. 167), «cantar será uma actividade de esforço³³⁸». Janice Chapman (2012, p. 23) corrobora esta opinião,

³³⁴ A técnica de Joseph Pilates (1883-1967) promove a consciência da respiração e da postura. Os exercícios são focados nos músculos do centro do corpo, que ajudam a manter o equilíbrio e estabilizam a coluna vertebral.

³³⁵ General physical fitness is prerequisite for successful training (...) but be aware of body-building and getting muscle-bound. Traduções minhas.

³³⁶ Pelo contrário, entre as artes marciais, o Tai chi, o Aikido, poderão ser benéficas pela componente de coordenação e trabalho da relação ao corpo.

³³⁷ Cf. Anexo 1, *Diário de alunos*, p. 8.

³³⁸ So long as misalignments exist in the body singing is bound to be effortful. Traduções minhas.

afirmando que «uma grande parte do atletismo vocal do cantor se baseia na obtenção de uma excelente estabilidade na postura, absolutamente vital para a sua longevidade vocal³³⁹». No entanto, se esta questão é atendida nas melhores academias de canto, mais uma vez não cabe ao pedagogo da voz fornecer uma verdadeira reeducação sensoriomotora do aluno. O professor poderá tentar corrigir a postura, sugerir sensações, mencionar dificuldades encontradas, mas, na maioria dos casos, irá referir o aluno a responsáveis somáticos habitualmente procurados no exterior das instituições de ensino musical³⁴⁰: «a condição do cantor poderá indicar que um tratamento físico ou psicofísico seja necessário³⁴¹» (Harrison, 2006, p. 33). Observo, no entanto, que, com frequência, o trabalho postural proposto em alguns estúdios de dança ou nos ginásios parece causar aos cantores mais dificuldade do que benefício: a postura é corrigida manualmente pelo treinador, ou solicitada segundo padrões de contracção muscular continuada, procurando uma forma preestabelecida, considerada «correcta», pelo menos esteticamente. Tal abordagem cria ao cantor uma noção de corpo fixo, rígido, com zonas de enorme tensão, e outras de total hipotonia, que em nada facilitam o gesto vocal: «postura é um termo que pode ser limitativo porque infere imobilidade e uma única posição correcta³⁴²», afirma a professora Joan Wall na recolha efectuada por Blades-Zeller (2003, p. 5). Para evitar esses escolhos, certos pedagogos preferem o termo alinhamento, para distinguir uma verticalidade consciente e flexível de uma postura fixa voluntária e muscularmente dirigida. Concluiria que, em consequência, apesar de a preparação física ser absolutamente necessária, certas formas de uso do corpo dificultam, indubitavelmente, o funcionamento vocal, o que indica a necessidade de alguma cautela no aconselhamento de práticas desportivas não adaptadas e de um questionamento crítico a certos profissionais do corpo não conhecedores da fisiologia profunda do cantor.

Na presença de corpos exageradamente musculados, o pedagogo do canto pode, ao invés, aconselhar uma prática corporal de relaxamento como, por exemplo, o ioga,

³³⁹ A large part of vocal athletics is based on a singer having excellent core stability and posture, and it is absolutely vital for vocal longevity.

³⁴⁰ A componente física do trabalho do cantor encontra-se nas melhores academias de canto, como por exemplo, na Alemanha, no Reino Unido e nos Estados Unidos, sem, no entanto, se dirigir a situações particulares específicas.

³⁴¹ A singer's condition might indicate that some alternative physical or psycho-physical treatment is required.

³⁴² In my opinion posture is a word that can be limiting because it can infer stillness and a single correct position. Traduções minhas.

a sofrologia³⁴³ ou a eutonia de Gert Alexander³⁴⁴, sobretudo se a pessoa em questão apresentar um padrão de tensões musculares difíceis de resolver. No entanto, apesar de estas disciplinas apresentarem valores indiscutíveis na preparação do corpo e no combate às situações de *stress*³⁴⁵, não poderão ser tomadas como referência para o momento do acto vocal. Com efeito, modalidades que advogam um estado de relaxamento dificilmente poderão ser utilizadas como referência física numa actividade que, como o canto, depende de um esforço muscular real. Como escreve a pedagoga Irene Bourdat, da Universidade de Paris IV (1996, p. 12), «o canto requer uma coordenação que não se coaduna com o relaxamento total³⁴⁶». A maioria das tensões musculares observadas no acto de cantar provêm, a meu ver, de estados de hipotonia em estruturas responsáveis pela emissão da voz, que, por não estarem suficientemente aptas, provocam sinergias³⁴⁷ compensatórias e observáveis que, não sendo a origem do problema, são responsáveis, não obstante, por um grau de impedimento do acto vocal. Miller (2011, p. 254) corrobora este ponto de vista quando afirma que «frequentemente, o problema não é de tensão, mas de inércia» e que «uma falta de vitalidade causa disfunção». Este autor considera que um cantor que tenta cantar de forma «descontraída» «muitas vezes exacerba a falta de coordenação dinâmica que causa a tensão», lembrando que o grau de «relaxamento» experienciado por um cantor em palco deverá ser «equivalente ao de um tenista experiente num corte de ténis³⁴⁸». Este equívoco é por vezes encontrado em escolas de artes performativas, que advogam o uso de uma voz *natural* em abordagens por vezes sumárias e comumente prejudiciais à voz cantada de actores, bailarinos ou outros *performers*.

Em contraste com estas situações, assisti, no já citado curso *Singing and teaching singing* em Londres (2016), às intervenções da professora de movimento Mandy Demetriou³⁴⁹ que dirigia um aquecimento físico diário a cantores profissionais

³⁴³ Criada em 1960 pelo Dr. Lozano Alfonso Caycedo, é uma escola inspirada na fenomenologia, que tem como objectivo o estudo da consciência através do corpo.

³⁴⁴ Técnica corporal que busca uma atenção a si mesmo e um relaxamento pela observação do corpo no momento presente. Esta modalidade ensina os alunos a observarem-se e a estarem atentos ao seu espaço corporal para diminuir o tónus muscular.

³⁴⁵ Cf. Acto IV, p. 223.

³⁴⁶ Le chant requiert une coordination qui ne s'accorde pas avec le relâchement total.

³⁴⁷ Palavra que vem de *syn* (conjunto) e *ergos* (trabalho), significando, segundo Berthoz (1987, p. 167): «movimentos naturais que implicam grupos de músculos que trabalham em conjunto».

³⁴⁸ Frequently the problem is not of tension but of inertia: a lack of vitality causes dysfunction. General suggestions about relaxation for singing often exacerbate the very lack of dynamic coordination that causes tension (...) One should be in a state of «relaxation» roughly equivalent to that of experienced by a confident tennis player in a tennis court. Traduções minhas.

³⁴⁹ Mandy Demetriou: coreógrafa e directora de movimento para cantores na Royal Opera House, no National Opera Studio e na Royal Academy of Music, em Londres.

e apresentava várias movimentações facilitadoras do acto de cantar. Ao invés de corrigir a posição de fora para dentro e de fixar o cantor numa *postura*, propunha pequenos exercícios específicos à actividade física do canto para zonas cruciais do equilíbrio do corpo e da voz, nomeadamente a nível das articulações, nomeadamente aplicadas durante o acto de cantar:



Fig. 9. Movimentos de facilitação do canto, por Mandy Demetriou. © L. Lemos



Fig.10. Movimentos de facilitação do canto, James Platt e Janice Chapman, orientados por Mandy Demetriou. © L. Lemos

Para evitar os inconvenientes de práticas físicas muito intensivas ou mal-adaptadas ao esforço vocal, os cantores voltam-se para certas disciplinas que propõem, ao invés, uma revisão do uso do corpo, acentuando a pesquisa de uma lucidez na organização e na coordenação dos movimentos. A maior parte destas práticas não são específicas aos cantores, mas, sim sugeridas enquanto complemento do treino vocal propriamente dito, para desenvolver a consciência corporal ao serviço da voz cantada. Das múltiplas abordagens que existem, escolhi apresentar algumas com as quais tive o privilégio de contactar e que me parecem importantes de sublinhar no contexto das aprendizagens do cantor.

A Alexander Technique, uma das modalidades mais populares nas academias de canto, associa-se muitas vezes ao ensino da voz, nomeadamente no Reino Unido e no Estados Unidos. No princípio do século XX, o actor australiano Frederick Mathias Alexander³⁵⁰ observou, pela primeira vez, a ligação entre certas disfonias e a posição do

³⁵⁰ Frederick Mathias Alexander (1869-1955) autor de *The use of the self*.

pescoço e das cervicais. A sua prática aborda a correcção postural a partir de uma reorganização sensoriomotora da posição da cabeça, com consequências imediatas na emissão sonora, não apenas pelo facto de a laringe se libertar das tensões que a envolvem, mas por o seu mecanismo de suspensão poder finalmente entrar em jogo. Duarte (1989, p. 7B), pedagogo da técnica Alexander explica: «a reorganização do equilíbrio da cabeça melhora a consciência e o desenvolvimento dos ajustamentos requeridos na musculatura extrínseca da laringe³⁵¹». Este trabalho de consciência corporal organiza-se a partir de uma concentração mental e da imaginação, estabelecendo direcções que orientam o movimento dos vários segmentos do corpo, possibilitando, desta forma, um melhor uso somático. Alexander acreditava que os instintos humanos deveriam ser revistos, passando de um controlo postural subconsciente para um controlo *consciente*, de forma a organizar a verticalidade a partir do que chamava «pensamento em acção³⁵²» (Jones, 1976, p. 192). Excelente reequilibração corporal enquanto preparação, esta disciplina é bastante praticada para melhorar a voz falada do actor. Considero, no entanto, baseada na minha experiência directa, que me parece limitada enquanto referência no momento de cantar, por exigir do cantor uma concentração mental, incompatível com a vivência intensamente física, perceptiva, auditiva e expressiva que determina, como veremos, a eficácia do gesto vocal.

Em contraste com esta perspectiva, o trabalho postural apresentado pelo fisioterapeuta Philippe Campignon (1996, p. 88), propõe um método de reeducação da verticalidade pela compreensão dos mecanismos da *respiração*. Apoiando-se no trabalho das cadeias musculares de Françoise Mézières³⁵³ e de G. Denys-Struyf³⁵⁴ (para as quais a reeducação postural não corresponde a uma acção voluntária), Campignon explica que certos mecanismos respiratórios, nomeadamente, o papel do actor central – o diafragma – possuem uma função que ultrapassa o mero aprovisionamento de ar para os pulmões, condicionando a estática vertebral e presidindo à verticalização da pessoa. Este autor observa que certos padrões respiratórios revelam funcionamentos psicológicos típicos, moldando o corpo ao longo da história do sujeito: «é muitas vezes necessário, numa

³⁵¹ Reorganising the balance of the head raises the conscience and the developing of the adjustments required by the external muscles of the larynx.

³⁵² Thinking in activity. Traduções minhas.

³⁵³ Françoise Mézières (1909-1991). Autora de *La Gymnastique statique*.

³⁵⁴ Godelieve Denys-Struyf (1931-2009), fisioterapeuta, osteopata e retratista, autora de *As cadeias musculares e articulares*, entre outros.

primeira abordagem, libertar a respiração; podemos então falar de aprendizagem, mas na condição de esta fazer apelo ao inconsciente, às sensações internas, e não à mente³⁵⁵». Esta perspectiva dinâmica da postura tem o mérito de elucidar o cantor sobre problemáticas específicas do seu instrumento, por apresentar o corpo como um todo em constante adaptação: para além de o reeducar, poderá fornecer dados interessantes sobre processos pessoais que podem facilitar a comunicação.

Outra abordagem digna de menção é proposta pelo o médico foniatra Tomatis (1987, p. 220), que preconiza, para o cantor, uma postura orientada pelo acto de *escutar*. O investigador afirma que, ao tentar escutar-se, o corpo modifica a sua atitude e alonga-se na procura de uma verticalidade por vezes inabitual, diminuindo ligeiramente a suas curvaturas cervical e lombar e dobrando ligeiramente os joelhos. Segundo o autor, nesta posição (que não pode, todavia, ser assumida voluntariamente), a laringe apoia-se à face anterior da coluna vertebral, fazendo-a vibrar por simpatia: «nesta postura, a qualidade vocal muda de forma apreciável. É à ressonância óssea que devemos esta modificação³⁵⁶», explica Tomatis. O ponto de vista do fonologista não deixa de ser interessante pelo facto de integrar postura e processo de escuta, componente essencial para o gesto vocal a que regressaremos ainda. Considero, no entanto, que poderá incitar a procura de posições rígidas, o que não deixa de levantar questões essenciais numa arte baseada no movimento e na adaptabilidade.

Nesta fase da minha reflexão, aparecem claramente duas perspectivas no conceito de corpo usado na reeducação postural geralmente proposta ao cantor: em primeiro lugar, um corpo que treinamos (ou que relaxamos, ou que reorganizamos) a partir de uma acção psíquica; em segundo lugar, um corpo instintivo que aprendemos a escutar. Por outras palavras, o cantor deverá preparar *mentalmente* o seu corpo para a emissão sonora ou, pelo contrário, deter o seu pensamento para deixar falar o seu *instinto corporal*, que efectuará, de forma automática, os ajustamentos requeridos. Observo de novo, nestas duas ópticas, a oposição entre o corpo e o pensamento (ou entre processos perceptivos e a reflexão), que já questionei longamente em capítulos anteriores, tanto com respeito

³⁵⁵ Il est souvent nécessaire, dans un premier temps, de libérer la respiration ; on peut alors parler d'apprentissage, mais à condition que celui-ci fasse appel à l'inconscient, aux sensations de l'intérieur, plutôt qu'au mental.

³⁵⁶ Dans cette posture, la qualité de la voix change de manière appréciable (...) c'est à la résonnance osseuse que l'on doit cette modification. Traduções minhas.

à voz natural como à escrita do artista investigador. Outras modalidades, porém, ultrapassam estes modelos de pensamento dualista e propõem ao *performer* uma relação com o corpo um pouco distinta.

O corpo expressivo e sensorial

«É claro que a oposição popular entre alma e corpo nada faz para explicar a difícil relação entre a música e o drama e tudo faz para a confundir.»
(Nietzsche, 2005, p. 125)

Como já comentei anteriormente, jovens cantores ainda não familiarizados com os mecanismos fisiológicos em acção no acto de cantar podem forçar e maltratar o seu corpo com consequências vocais nefastas. Em fase subseqüentes, no entanto, quando começam a desenvolver um entendimento e uma eficácia sensoriomotora que lhes oferece alguma mestria vocal, certos alunos correm o risco de se fechar em voluntarismos dissociados dos seus ritmos internos que limitam a sua expressão musical e dramática e a sua disponibilidade comunicativa. Nesses casos, é-lhes pedido que «sejam expressivos» e que se «esqueçam da técnica». Se regressar às notas oriundas do quotidiano da minha pedagogia, observo que tal dificuldade revela, mais do que falta de sensibilidade ou de imaginação, alguma insegurança e sobretudo uma *relação* complexa do cantor com o seu corpo:

Caso 17: Margarida. *Trabalho físico de participação no movimento vocal usando o corpo para deixar de controlar mentalmente a emissão. Observo uma extrema dificuldade em exprimir-se corporalmente: canta como se estivesse atrás de um muro. Percebe o seu corpo enquanto órgão vocal, mas não larga ainda o controlo voluntário – expresso na sua imobilidade para seguir a partitura, representar a personagem e exprimir a sua sensibilidade.*³⁵⁷

Nos *ateliers* de ópera das escolas de música é oferecido um espaço de experimentação para associar o uso da voz ao acto de representar. No entanto, direi, mais uma vez, que tais projectos parecem, com frequência, ocupar-se do produto final, por vezes montando óperas inteiras antes de os jovens aprendizes poderem ter experimentado uma nova relação com o seu corpo e com a sua expressão. Outros espaços, no entanto, contratam profissionais da área do teatro que irão, com técnicas várias, oferecer ao cantor um leque de experiências que juntam a imaginação, a sensação e a corporalidade antes de envolverem a emissão vocal. Relembro, nos meus dias de estudante, a classe de

³⁵⁷ Cf. Anexo 1, *Diário de alunos*, p.16.

movimento para cantores orientada, em Londres, pela atriz e encenadora australiana Lorna Marshall, aluna de Yoshi Oida³⁵⁸. A sua proposta revestia um carácter de escuta do corpo enquanto veículo expressivo. No seu livro *The Body Speaks*³⁵⁹, Marshall (2001, p. 21) afirma que «o treino corporal convencional tende a usar o corpo numa relação entre a mente e a fisicalidade de tipo “patrão/empregado”», e considera «que, em geral, esta relação não é útil³⁶⁰». Este facto é muitíssimo comum no mundo dos cantores, cuja aprendizagem inclui, como foi enunciado, um misto de factores voluntários, sensoriais, conceptuais e imaginativos, com o objectivo de executar uma proposta musical de enorme rigor. Marshall (2001, p. 30) guia os seus alunos numa exploração sensorial e imaginativa a partir do corpo, que considera como o principal instrumento de comunicação, mas também como forma de leitura do mundo: o corpo, para esta autora, não responde apenas à vida interior, mas também lê o espaço e o outro e age nele, comunicando. O conceito de corpo relacional está patente na afirmação da pedagoga quando escreve que «estar em relação é a base sólida da vida física³⁶¹». A sua abordagem lembra-me o filósofo Merleau-Ponty (1999, pp. 201, 202) e o seu conceito de corpo enquanto «mediador de um mundo»:

«O corpo é eminentemente um espaço expressivo (...) mas o nosso corpo não é apenas um espaço expressivo entre todos os outros (...) Ele é a origem de todos os outros, o próprio movimento de expressão, aquilo que projecta as significações no exterior dando-lhes um lugar (...) É ele que dá à nossa vida a forma da generalidade e que prolonga os nossos actos pessoais em disposições estáveis (...) O corpo é a nossa maneira de ter um mundo (...) projecta em torno de si um mundo cultural (...) A experiência do corpo faz-nos reconhecer uma imposição do sentido que não é a de uma consciência constituinte universal, um sentido aderente a certos conteúdos. O meu corpo é o núcleo significativo que se comporta como uma função geral.»

Citando ainda uma outra prática corporal na procura do equilíbrio do gesto vocal, refiro as pesquisas de Serge Wilfert³⁶² (1994, p. 190) que propõe aos seus alunos um trabalho físico, feito de posturas e respirações, a partir do qual as tensões do corpo se reequilibram: «neste estado, o cantor já não controla a sua voz, é dominado por “qualquer coisa” que é a sua voz³⁶³», escreve o autor. Esta abordagem, fundamentada em princípios das artes marciais e na osteopatia, funciona como um certo tipo de terapia, particular

³⁵⁸ Actor e encenador japonês, que desenvolveu um intenso trabalho com Peter Brook; autor de *The invisible actor*, entre outras obras.

³⁵⁹ O corpo fala.

³⁶⁰ Conventional body training tends to use a “boss/servant” relationship between the body and the physicality (...) this kind of relationship isn’t generally useful.

³⁶¹ Being connected is the bedrock of your physical life. Traduções minhas

³⁶² Autor dos livros *Le chant de l’être* e *L’Esprit du chant*, e da teoria da «pneumofonia».

³⁶³ A ce stade le chanteur ne contrôle plus sa voix, il est maîtrisé par « quelque chose » qui est sa voix. Traduções minhas.

ao pedagogo e aos seus seguidores, que procuram uma «libertação» física do potencial vocal, quase como uma catarse, ligada à respiração e ao grito primordial do recém-nascido.

O mundo do teatro apresenta uma profusão de escolas de trabalho somático que juntam corpo e emissão vocal. Estas abordagens físicas têm, no entanto, pouca presença nas escolas de música do nosso país, ainda baseadas em sistemas que privilegiam a execução musical das peças e que se apoiam no conceito de talento vocal. Considero, no entanto, que, em complemento à construção da voz e à aprendizagem estilística, a maioria dos cantores beneficiaria de uma exploração vocal fundamentada em experiências corporais.

Como exemplo, gostaria, de referir a abordagem de Jorge Parente³⁶⁴ que se apoia no trabalho de Jerzy Grotowski³⁶⁵ e de Zygmund Molik³⁶⁶ e no exercício vocal a partir de um corpo orgânico. Originalmente dirigido ao actor, o trabalho de Parente apresenta, como cerne da sua metodologia, o *alfabeto do corpo*, que corresponde a uma série de acções físicas precisas, criadas para servir a emissão vocal. Parente (2016) afirma que «a voz emerge a partir da movimentação do corpo». Nesta abordagem, o fenómeno vocal não surge «unicamente enquanto processo fisiológico, mas também enquanto prolongamento tanto de um estado mental, como de uma identidade». Voz e movimento corporal acontecem de forma indissociável, dirigidos pela respiração, pela imaginação e pela percepção – seja ela proprioceptiva ou auditiva – e em contacto com o espaço. Tive o privilégio de participar numa oficina com Jorge Parente na qual abordei excertos de *La Voix Humaine*. Cito de novo algumas notas do meu diário de pesquisa:

*Momentos para compreender e identificar processos, seguidos de momentos de atenção sensorial sem reflexão. Para Grotowski, o orgânico (a sensação) traz a expressão. A atenção é sempre a peça fundamental. Objectivo: descobrir uma forma sensorial de fazer um movimento, não apenas com o circuito dos nervos motores (movimento voluntário) mas usando o circuito sensitivo para explorar o movimento por dentro.*³⁶⁷

³⁶⁴ Actor, encenador e pedagogo, assistente de Molik e depositário do seu trabalho após a sua morte.

³⁶⁵ Jerzy Grotowski (1933-1999), marco central no mundo do teatro pela investigação experimental sobre o actor e a sua abordagem teórica visionária centrada na fisicalidade.

³⁶⁶ Zygmund Molik (1930-2010), actor principal de Grotowski criador do *alfabeto da voz*.

³⁶⁷ Cf. Anexo 3, *Diário de pesquisa, voz e corpo*, pp. 42-45.



Fig.11 e 12. Oficina Voz e Corpo com Jorge Parente. © L. Lemos

É para mim interessante observar que o treino do actor, que usa habitualmente a sua voz falada – cuja participação somática é muito inferior à do canto – comporta abordagens corporais ao fenómeno vocal mais completas do que as encontradas no ensino típico de um cantor clássico. Considero, no entanto, que o instrumento vocal necessita primeiro de ser compreendido e treinado, antes de corresponder correctamente aos impulsos físicos e expressivos que, em retorno, optimizam o seu funcionamento:

Quando a pessoa não está atenta a si perde-se numa imensidão de impulsos (decisões voluntárias ou expressões emotivas). O impulso emocional não é a consciência sensitiva. Os alunos de teatro, presentes neste grupo, são muito livres nas suas expressões corporais, mas nem sempre atentos às percepções (ouvido e propriocepção): muitas vezes as improvisações tornam-se estéreis, centradas em si mesmo e em esforço vocal.³⁶⁸

A pesquisa perceptiva proposta por Grotowski é lúdica na sua essência e completa o treino técnico exigido ao cantor. Observo, no entanto, mais uma vez, uma oposição entre técnica consciente e organicidade corporal, em contraste com orientações, com as quais me identifico mais directamente, que afirmam que «o corpo e a consciência estão indivisíveis na prática, e (que) a função do cérebro não pode ser separada da função do corpo³⁶⁹» (Marshall, 2001, p. 21). Essa indivisão encontra-se em práticas que privilegiam a sensação e o trabalho da atenção, que irei expor de seguida.

O sentido cinestésico

«A sensação de esforço é o sentimento subjectivo de um movimento desperdiçado. Qualquer acção ineficaz é acompanhada por esta sensação (...) a sensação de esforço provém de outras acções em curso para além da desejada.»³⁷⁰
(Feldenkrais, 1985, p. 111)

Ao reflectir sobre o trabalho postural e físico de que necessita um cantor, Bourdat (1996, p. 12) considera que «as disciplinas corporais mais eficazes são aquelas que desenvolvem o sentido cinestésico³⁷¹». A palavra cinestesia provém do grego *kínesis*, que significa movimento, e *aísthesis*, sensação. Etimologicamente, corresponde ao estudo da

³⁶⁸ Cf. Anexo 3, *Diário de pesquisa, voz e corpo*, p. 42-45.

³⁶⁹ Body and consciousness are indivisible in practice, and the function of the brain cannot be separate from the function of the body.

³⁷⁰ The sensation of effort is the subjective feeling of wasted movement. All inefficient action is accompanied by this sensation (...) the sensation of effort is due to other actions being enacted besides the one intended.

³⁷¹ Les pratiques corporelles les plus efficaces sont celles qui développent le sens kinesthésique. Traduções minhas.

sensação ou percepção que o sujeito tem do seu corpo em movimento. O sentido cinestésico será, então, o que vulgarmente é entendido como consciência corporal ou *body awareness*. Abarca duas sensibilidades diferentes: a interior, ou interoceptiva, e a postural, ou propioceptiva. Este sentido permite-nos aferir, a cada instante, a posição, o equilíbrio, o tamanho e a qualidade dos nossos movimentos, por intermédio da actividade de receptores sensoriais aferentes (ou propioceptores) situados nas articulações, nos músculos e na fáscia (tecido conjuntivo).

O trabalho de Moshe Feldenkrais repousa justamente na afinação deste sentido, ou seja, sobre a capacidade que uma pessoa possui de modificar a imagem de si própria em movimento e de captar as diferenças entre as tensões musculares que percepção. Muito utilizado por artistas e desportistas, que aprendem a reconhecer-se naquilo que fazem, constitui uma das práticas mais adaptadas ao trabalho corporal do cantor, estando presente em várias academias, sobretudo nos Estados Unidos. A sua prática utiliza o movimento lento e a atenção, desconstruindo hábitos musculares para um melhor funcionamento, desempenho e ausência de esforço nas acções. Para Feldenkrais, a postura erecta é uma realidade dinâmica, um reajustamento constante da estrutura corporal executado sensorialmente, e não a manutenção rígida de uma estrutura organizada voluntariamente. Ao contrário dos outros métodos de educação somática supracitados, Feldenkrais considera corpo, mente, sensações e emoções como uma unidade. Das minhas notas de pesquisa, em Anexo 3, cito a seguinte passagem:

*A «integração funcional» de Feldenkrais é baseada no toque não invasivo ou no movimento lento, que fornece uma sensação, uma experiência, adaptada à pessoa. Procura a colaboração e a participação do paciente; nada é imposto pelo professor, cada um aprende de si mesmo, ao contrário de uma situação na qual um sabe e o outro, que não sabe, ouve. Feldenkrais ensina a aprender. Sugere um trabalho perceptivo baseado na atenção, para despertar a reactividade neurológica e activar a plasticidade cerebral. É de facto um treino cerebral: a função perde-se se não é estimulada e, consequentemente, o cérebro acha que essa possibilidade já não existe. Solução: pôr a atenção naquilo que se faz. Diferenciar as áreas de processamento do cérebro, o que é diferente de uma recuperação apenas muscular. Rever e renovar as estratégias cerebrais, descobrir outros caminhos nervosos. Promover o regresso sensorial.*³⁷²

Na origem, o trabalho de Feldenkrais constitui uma base de aprendizagem somática não relacionada com a técnica vocal, apesar de apresentar inúmeros benefícios para o cantor. No entanto, como terei a ocasião de especificar mais adiante, alguns

³⁷² Cf. Anexo 3, *Diário de pesquisa voz e corpo*, p. 46.

pedagogos do canto utilizam os seus princípios adaptados à própria aprendizagem da voz cantada enquanto via de reeducação sensoriomotora do gesto vocal.

O corpo «sensível»

«O *performer* conhece tudo do seu corpo enquanto órgão de execução, mas ainda tem de aprender com o seu corpo enquanto órgão de percepção.»³⁷³
(Bois, citado por Leão, 2003, p. 224)

O pensamento de Feldenkrais aproxima-me do conceito de corpo sensível de Danis Bois, que me parece essencial apresentar para completar a análise do corpo do cantor. Da osteopatia à fasciaterapia, este investigador efectuou um percurso que o levou a entender a dimensão curativa da percepção e da consciência do corpo, e a postular corpo e pensamento como uma unidade, criando o conceito de pedagogia da percepção já apresentado anteriormente. O seu trabalho com *performers* delineia igualmente abordagens de exploração do corpo enquanto veículo de expressão. Bois utiliza várias ferramentas enquanto modos de descoberta de si mesmo por intermédio do corpo: o toque manual de relação³⁷⁴, a expressividade gestual e a introspecção sensorial, complementadas por uma reflexão sobre a experiência em modo verbal ou escrito. A pedagogia perceptiva é uma pedagogia de desenvolvimento pessoal centrada na percepção do corpo, cujas propostas educativas solicitam a optimização da percepção pela mediação corporal.³⁷⁵

A psicopedagoga Souriant³⁷⁶ (2002, p. 22) desenvolveu, neste âmbito, uma abordagem postural para cantores a que chamou «verticalidade subjectiva», organizada segundo a «Ginástica Sensorial» de Bois. Partindo do princípio comum aos vários teóricos da voz enunciado anteriormente, em como «a verticalidade parece ser um pré-requisito ao exercício da voz», Souriant estrutura o trabalho corporal do cantor a partir das percepções internas, não «como um eixo de referência exterior à pessoa mas como um espaço interior do sujeito consciente em relação com o mundo³⁷⁷». O tema da relação com o corpo aparece no centro desta modalidade: o aprendiz que trabalha sobre si mesmo

³⁷³ Le *performer* connaît tout de son corps en tant qu'organe d'exécution mais il doit encore apprendre de son corps en tant qu'organe de perception.

³⁷⁴ Também chamado, em contexto terapêutico, fasciaterapia Método Danis Bois.

³⁷⁵ www.CERAP.org

³⁷⁶ Line Souriant, Centre du Mouvement, Toulouse.

³⁷⁷ La verticalité paraît être préalable à l'exercice de la voix (...) elle n'est pas seulement appréciée comme un axe de référence extérieur à la personne mais aussi comme un espace intérieur du sujet conscient en relation avec le monde. Traduções minhas.

começa por sentir que «tem um corpo», depois pensa que «vive o seu corpo», que «habita o seu corpo» e finalmente, que «é o seu corpo» (Bois, 2007). Por intermédio das suas experiências perceptivas, o sujeito evolui para um corpo identitário, o que quer dizer que deixa de estabelecer uma relação «de força» com este último. A psiquiatra Emanuelle Duprat (2008, p. 59) descreve esta evolução: «deixa de haver uma relação errónea, exterior, representada, para haver uma relação vivida, baseada na percepção³⁷⁸». O corpo que ensina, por intermédio do qual o sujeito aprende, torna-se um «corpo sensível» no sentido de fornecer informação e de constituir um lugar de aprendizagem (Bois 2007). Deste corpo-sujeito, o aprendiz consegue começar a extrair sentido.

O cantor que, como foi referido, se identifica com o seu instrumento vocal, poderá seguramente beneficiar da uma transformação no estatuto corporal para ultrapassar uma relação mecânica com o seu corpo, que figura, de início, apenas enquanto objecto de aprendizagem ou obstáculo à mesma. Não se trata, então, da obtenção de uma mestria corporal sob efeito de constrangimentos, mas de descobrir um corpo, como explica a psicopedagoga da percepção Éve Berger (2005, pp. 52, 60), «capaz de revelar facetas da experiência inacessíveis à reflexão pura: subtilezas, nuances, estados (...) que poderão, em seguida, alimentar as representações com significados e valores renovados». O corpo «sensível» será então um corpo fenomenal, simultaneamente actor e suporte de todas as aprendizagens, «um lugar de articulação entre percepção e pensamento³⁷⁹».

Escreve o filósofo e *performer* David Abram (2013, p. 61) que «o corpo é esse fenómeno misterioso, de múltiplas facetas, que parece sempre acompanhar a nossa atenção e a nossa consciência, e mesmo ser o sítio dessa atenção e dessa consciência³⁸⁰». Os diferentes eixos propostos por estes autores apontam para a necessidade de um questionamento lúcido das abordagens corporais tradicionais. Na aprendizagem da voz humana cantada, o trabalho do corpo, enquanto instrumento musical a desenvolver, descobrir e escutar, deverá, a meu ver, ser encarado na sua complexidade: para além de exercitar capacidades musculares e articulares, o cantor deverá, igualmente, estimular a faculdade de *estar presente a si mesmo*, trabalhando a atenção perceptiva numa procura

³⁷⁸ Il n'y a plus de rapport erroné, extérieur, représenté (...) mais un rapport de vécu, de perception.

³⁷⁹ Ce corps, est capable (...) de dévoiler des facettes de l'expérience inapprochables par le retour purement réflexif : subtilités, nuances, états (...) qui pourront ensuite nourrir les représentations de significations et de valeurs renouvelées (...) un lieu d'articulation entre perception et pensée.

³⁸⁰ Le corps est ce phénomène mystérieux à multiples facettes, qui semble toujours accompagner notre attention et notre conscience, voire être le site même de cette attention et de cette conscience. Traduções minhas.

de uma verticalidade móvel e expressiva. Tal percurso poderá igualmente revelar-se portador de sentido enquanto pesquisa identitária e artística, como veremos de seguida.

Cena 3. Desenvolvimento perceptivo

«O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo.»
(Merleau-Ponty, 1999, p. 14)

A palavra percepção, do latim *perceptio*, sublinha um acto de recebimento de uma informação que vem do exterior, realizado pelos nossos sentidos e por um necessário estado de atenção. Mas não se trata apenas de criar uma condição de abertura e de receber uma informação: perceber significa também compreender encontrar um sentido para alguma coisa³⁸¹. Ao estudar o conceito à luz da fenomenologia, o acto de perceber é descrito, simultaneamente, como estado de disponibilidade e acção organizativa. «A percepção», afirma Merleau-Ponty (1999, pp. 6, 29), «não é uma ciência do mundo, não sequer um acto, uma tomada de posição deliberada: é o fundo sobre o qual todos os actos se destacam e ela é pressuposta por eles». Nestes termos, o que é percebido, aquilo a que o filósofo chama «o sensível», não será equivalente a uma sensação e não poderá ser apenas «definido como o efeito imediato de um estímulo exterior» sobre os nossos órgãos receptivos, mas como uma resposta coordenada por um «sentido imanente» que interage com uma solicitação:

«a percepção é justamente esse acto que cria de um só golpe, com a constelação dos dados, o sentido que os une – que não apenas descobre o sentido que eles têm, mas ainda faz com que tenham um sentido (...) Nesta medida, toda a percepção é uma comunhão ou uma comunicação.» (pp. 65, 66, 426)

No caso do presente estudo, quando falo de perceber refiro-me a receber e perceber, por intermédio dos sentidos e de uma atenção cuidadosamente exercitada, uma informação que emana do próprio sujeito: um som, uma sensação proprioceptiva, uma imagem num espelho, um registo de esforço. É a partir desta informação que o cantor afere o funcionamento do seu órgão vocal, modifica a sua prática, cria um traço mnésico, constrói uma competência e uma confiança. Observei, no capítulo anterior, que as pedagogias do canto propõem, na sua metodologia, várias vias perceptivas para avaliar

³⁸¹ In *Dicionário Moraes*, p. 516.

um corpo em acção sonora: a audição, em primeiro lugar, mas também a propriocepção, o tacto e a visão. Assim, quando um cantor se observa, escuta e sente, estabelece um estado de abertura por onde poderá emergir o desconhecido, mas simultaneamente, reorganiza activamente aquilo que jorra no momento e assegura a qualidade e a correcção da sua prestação. Debruça-se sobre si-mesmo, em demorado e repetido escrutínio, enquanto executa a acção de cantar. Observa-se, analisa-se, interroga-se, procura-se: «só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levanta em direcção ao mundo», como conclui Merleau-Ponty (1999, pp. 113, 114).

Na sua definição, a percepção apresenta três componentes: a recepção da informação, por intermédio dos canais sensoriais, o processo simbólico, constituído pela elaboração conceptual subjacente, e o processo afectivo, susceptível de veicular uma conotação de prazer, ou de desprazer, ao sujeito que percepção (Delay, Pichot, 1975, p. 51). A ligação dos processos emocionais com as percepções foi estudada pelo neurofisiólogo Alain Berthoz (2002/2013, pp. 392, 195), que sugere, à luz da observação do funcionamento cerebral, como «a emoção, guia da acção» funciona enquanto «filtro perceptivo» que «activaria os mecanismos da atenção selectiva». Desta forma, a emoção «induziria não uma deformação do mundo percepcionado, mas uma selecção dos objectos percepcionados ou negligenciados no mundo, e modificaria profundamente a relação entre a memória e a percepção do presente³⁸²». Para o neurofisiólogo «percepcionar é decidir³⁸³», no sentido de escolher, subliminarmente, alguns estímulos em detrimento de outros. Os diferentes estados emocionais interferem, pois, nesta tomada de decisão perceptiva. A posição de Berthoz ecoa igualmente a teoria dos «marcadores somáticos» de Damásio (2004), na qual as impressões deixadas no organismo pela história de vida – nomeadamente as componentes afectivas e emocionais – actuam como mecanismo de alarme ou de incentivo, orientando as tomadas de decisão e condicionando, desta forma, os mecanismos perceptivos, a consciência e o pensamento. Assim, regressando às aprendizagens do cantor, poderia concluir que apenas sentimos, vemos ou ouvimos aquilo que esperamos sentir, ver ou ouvir.

³⁸² L'émotion, guide de l'action, serait un philtre perceptif. Autrement dit, l'émotion activerait les mécanismes de l'attention sélective et induirait, non pas une déformation du monde perçu mais une sélection des objets perçus ou négligés dans le monde, et modifierait profondément la mise en relation de la mémoire avec la perception du présent.

³⁸³ Percevoir c'est décider. Traduções minhas.

No seu processo de aprendizagem, o cantor vê-se confrontado com uma série de informações que emanam do seu próprio corpo: identifica-as confusamente, de início, aprende a distingui-las e a compreendê-las para as registar enquanto aquisições. No quotidiano da minha acção pedagógica, tenho observado que alguns alunos têm dificuldade em sentir, ouvir ou ver: estão ocupados a dirigir voluntariamente o seu instrumento, a obedecer a indicações, a procurar resultados, a causar efeitos, a processar emoções ou a gerir esforços que os alheiam da experiência; talvez se sintam submersos pela intensidade física do gesto vocal – difícil de início – ou, simplesmente, não têm o hábito de se percepção. Esta relação consigo mesmo apresenta variações significativas consoante o corpo, a personalidade e a história pessoal de cada aluno. Por outro lado, diferentes factores emotivos e afectivos parecem influir na qualidade, na eficácia da percepção da voz e na consequente aprendizagem:

Caso 18: Conceição. *Progresso e boa reacção nas aulas, mas dificuldade em trabalhar sozinha para continuar o nosso trabalho: pouca consolidação. Na ausência de um projecto exterior, refere que fica intranquila em ocupar-se «apenas de si própria».*

Caso 19: Cristina. *Já um pouco menos confusa e convencida do lado físico do trabalho. Tem hábitos muito enraizados e uma postura muito fechada. Um pouco rígida no seu corpo e na sua maneira de pensar e de compreender. À espera de soluções-milagre? Estuda? Dispersa-se? Desconfiada ou apenas insegura?*

Caso 20: Sandra. *Inquieta na relação com o espelho quando se observa a cantar. Não sabe bem focar-se naquilo que sente. Recusa o seu próprio som: a tomar mais coragem de fazer o som «grande» que é capaz de produzir. Gostaria de cantar bem, mas passar despercebida.*³⁸⁴

Uma experiência nova pressupõe um passo em direcção ao desconhecido: aquilo que não conhecemos pode parecer assustador, ridículo ou apenas desconfortável ou difícil. O próprio desconforto ou memórias associadas poderão influir na capacidade discriminatória da informação. Para aprender a cantar, o jovem aprendiz necessita de tomar tempo e desenvolver interesse sobre os seus próprios processos físicos, mas também emotivos e afectivos: discriminar esforço e fluência, encarar padrões de evitação e bloqueios expressivos, reconhecer, reforçar e memorizar descobertas sensoriais.

Entender e treinar um corpo musical – expressivo e identitário – exige do cantor um desenvolvimento perceptivo, ou seja, um desenvolvimento da relação consigo

³⁸⁴ Cf. Anexo 1, *Diário de alunos*, pp. 30, 29, 5.

mesmo. A percepção – seja ela proprioceptiva, auditiva ou visual – precisa de ser treinada, por intermédio dos canais sensoriais e de um trabalho da atenção a si mesmo, sem desdenhar os processos afectivos e emocionais.

Numa aprendizagem dirigida, como no caso da voz cantada, é, como já sublinhei, absolutamente vital a criação de um clima de confiança, de empatia ou por vezes de jogo, para contornar os elementos emocionais ou cognitivos que podem bloquear a percepção de si, impedir a experiência e, conseqüentemente, dificultar a evolução vocal e artística.

A propriocepção

«Por que perversão suprimiu a língua o sentido o mais importante para a sobrevivência? Talvez por não ser identificado pela consciência e porque os seus captadores são dissimulados (...) nenhum indício nos deixa adivinhar que temos nos músculos captadores de comprimento e de força, nas articulações captadores de rotação, na pele captadores de pressão e de fricção e em cada orelha cinco captadores (...) que medem especialmente os movimentos da cabeça.»³⁸⁵
(Berthoz, 1997/2013, p. 32)

Observei anteriormente de que forma o corpo sensorial se situa no cerne da aprendizagem do canto e como a propriocepção – sentido que permite ao corpo conhecer não apenas a sua posição no espaço, a sua movimentação, mas o seu estado interno de tensão, relaxamento, movimento ou imobilidade – surge como uma das vias de actualização de potenciais vocais. Nesta linha pedagógica, Guy Cornut (2002, pp. 80, 83), médico, foniatra professor e maestro na Universidade de Lyon, aplica o desenvolvimento cinestésico de Feldenkrais ao ensino da voz cantada, trabalhando o que chama a «imagem de si», definida enquanto imagem «corporal, dos contornos, das relações entre os membros, as partes do corpo (...) e os espaços». Este curioso conceito de imagem não significa apenas a representação visual habitualmente entendida pelo termo, referente às das formas percebidas do corpo no espaço, mas corresponde a um conjunto de sensações que englobam a «imagem dos sentimentos ou emoções, e dos pensamentos», constituída «no acaso da evolução, da educação e da história pessoal de cada um». Para

³⁸⁵ Par quelle perversion la langue a-t-elle supprimé le sens le plus important pour la survie ? Sans doute parce qu'il n'est pas identifié par la conscience et ses capteurs sont dissimulés (...) aucun indice ne nous laisse deviner que nous avons dans les muscles des capteurs de longueur et de force, dans les articulations des capteurs de rotations, dans la peau des capteurs de pression et de frottement et dans chaque oreille cinq capteurs (...) qui mesurent spécialement les mouvements de la tête. Traduções minhas.

Cornut, «a resposta (vocal) do aluno é sempre em função da imagem de si³⁸⁶», ou seja, o resultado de um trabalho proprioceptivo em conjunção com os conteúdos psíquicos do cantor.

Outra pedagoga da voz e investigadora, MaryJean Allen (2013, p. 5), co-autora de *What every singer needs to know about the body*, utiliza uma abordagem semelhante, baseada em três práticas: um trabalho de reconhecimento sensorial a que chama correcção dos mapas corporais (*Body Mapping*³⁸⁷), baseado no desenvolvimento do sentido cinestésico, já anteriormente explicado, e da atenção inclusiva, que define como segue:

«a atenção inclusiva é um exercício sobre a relação (...) Cada parte do teu corpo se relaciona com as outras partes porque a tua atenção interna é integrada com a tua atenção externa³⁸⁸.»

Assim, estes autores consideram que os processos da aprendizagem do canto necessitam não só de um desenvolvimento corporal, mas também de um treino da propriocepção. Na perspectiva da minha própria prática, observo que o trabalho da relação com o corpo constitui uma das mais importantes aquisições para o acto de cantar. A propriocepção é veiculada por receptores sensoriais localizados nas articulações, nos músculos, na pele, no sistema vestibular do ouvido e na fáscia, ou tecido conjuntivo. Considero importante tomar um momento para definir este último tecido, tão desconhecido até há pouco tempo, que o neurocirurgião Robert Schleip (2011) descreve da seguinte forma:

«Esta pequena maravilha é chamada fáscia, e é o que nos mantém coesos: um tecido conjuntivo (...) que desempenha um papel crucial na transmissão da força muscular e um órgão sensitivo, de facto, o mais rico e importante em termos de percepção corporal (...) A fáscia mostrou que tem a capacidade de se contrair e de relaxar de forma independente (...) A rede fascial envolve músculos e órgãos e participa em todos os movimentos do corpo (...) como a fáscia começa mesmo por debaixo da pele, esta rede pode ser manipulada pelo exterior do corpo.»³⁸⁹

³⁸⁶ Cette image de soi est une image corporelle, celle des contours, des rapports entre les membre et parties du corps (...) et les espaces. Elle est aussi l'image des sentiments ou émotions et des pensées. Cette image s'est constituée au hasard de l'évolution, de l'éducation, et de l'histoire personnelle de chacun (...) la réponse de l'élève (...) est fonction de l'image de soi.

³⁸⁷ Body mapping is the process of refining, correcting and embodying individual body maps.

³⁸⁸ Inclusive awareness is an exercise about relationship (...) Each part of your body relates to the other parts because your inner awareness is integrated with your outer awareness.

³⁸⁹ This small wonder is called fascia and is what holds us together: a connective tissue system. It plays a crucial role in muscular force transmission and it is a sensory organ, actually our richest and most important in terms of body perception (...) fascia has been shown to have the capacity to contract and relax independently (...) the fascia network wraps all over muscles and organs and participates in every body movement. (...) As fascia begins just below the surface of the skin, this network can be manipulated from outside the body. Traduções minhas.

Apresentei anteriormente o trabalho de pedagogia perceptiva e da sua vertente manual, a fasciaterapia, baseada no desenvolvimento da propriocepção. Gostaria, no entanto, de a nomear enquanto via de resolução de certos impasses pedagógicos, ligados a situações de *stress* ou de esforço, ou a bloqueios emocionais como os que descrevi anteriormente (Bois, 2007; Lemos, 2011). Teremos a ocasião de regressar a este tópico no último capítulo desta dissertação.

Aprender a ouvir

«Qualquer desarmonia no processo de escuta
provoca uma desarmonia na inserção humana, face ao outro ou a si próprio.»³⁹⁰
(Tomatis, 1990, p. 359)

A voz processa-se, como já foi dito, em absoluto paralelismo com os processos auditivos, o que não será surpresa para nenhum leitor. Observámos como o nervo vago liga o ouvido à laringe, antes de se dirigir para outros órgãos da caixa torácica e do abdómen³⁹¹. Mas, para compreender em profundidade esta parceria, parece-me necessário debruçar-me sobre os mecanismos da audição.

O sistema auditivo divide-se em sistema periférico (ouvido externo, médio, interno e sétimo par dos nervos cranianos ou nervo vestibulococlear) e sistema central, situado em várias áreas do cérebro. Tem como função executar uma transdução³⁹², ou seja, a transformação de uma onda acústica numa vibração mecânica e por fim num impulso bioeléctrico que é, de seguida, canalizado e processado nos centros superiores do cérebro. Este sentido apresenta a particularidade de, simultaneamente, reger a captação dos sons e a relação do corpo no espaço: no ouvido interno, coexistem a cóclea (ou caracol), que regula a audição, e o sistema vestibular, que controla o equilíbrio do corpo, a postura e a relação espacial. O conjunto destas duas estruturas chama-se labirinto, estrutura de importância central para o ser humano e para o cantor em particular, como nos explica o foniatra Tomatis (1987, p. 135):

³⁹⁰ Toute dysharmonie de l'écoute entraîne une dysharmonie de l'insertion humaine, qu'elle se manifeste vis-à-vis d'autrui ou vis-à-vis de soi. Traduções minhas.

³⁹¹ De facto, a ligação ouvido/laringe faz-se directamente no lado direito do corpo, sendo que do lado esquerdo, o trajecto do nervo vago passa pelo coração antes de regressar à laringe, o que, segundo Tomatis (1987), indicaria o ouvido direito como dominante na audição da própria voz.

³⁹² Em física, transformação de uma energia numa energia de natureza diferente.

«Do vestíbulo labiríntico dependem todos os músculos do corpo. Os da verticalidade, mas, de forma mais subtil, os da postura. Quando esta é correcta, o labirinto vestibular encontra-se bem colocado e, conseqüentemente, a cóclea é posta em situação de funcionamento favorável. Isto vai permitir obter uma boa audição, melhor, uma escuta excelente e, em consequência, uma mestria corporal perfeita, comportamentos que favorecem o controlo da exploração da voz.»³⁹³

Parece-me relevante explicar mais em profundidade o trabalho de Tomatis, e como pressupõe que o ouvido *pode* ser treinado. A forma de treino auditivo proposta pelo foniatra francês é particular, no sentido em que beneficia, segundo o autor, não apenas a capacidade de escuta, como também nos mecanismos do equilíbrio, influenciando conseqüentemente na emissão vocal e na relação do sujeito com o mundo. A terapia auditiva formulada por este autor (1987, p. 311) principia com um teste ligeiramente diferente de um audiograma, que estabelece duas curvas auditivas: a linha de condução óssea, e a linha de condução aérea³⁹⁴. Esses dois traçados são comparados e analisados; é aferida a relativa dominância de um ouvido sobre o outro, o todo determinando padrões de audição e sugerindo a conseqüente reeducação auditiva, que se processará com a ajuda do «ouvido electrónico»³⁹⁵.

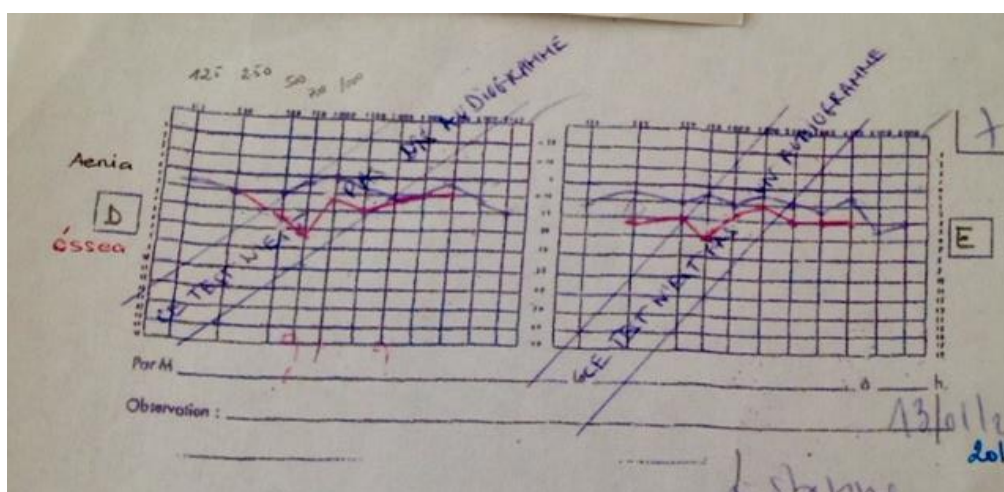


Fig. 13. Curvas de aferição auditiva Tomatis. © L. Lemos

³⁹³ Du vestibule labyrinthique dépendent tous les muscles du corps : ceux donc de la verticalité mais en fait, plus subtilement, ceux de la posture. Lorsque celle-ci est correcte, le labyrinthe vestibulaire est bien placé, et, par conséquent, la cochlée est mise en situation fonctionnelle favorable. Ceci permet d'obtenir une bonne audition, mieux encore, une excellente écoute et, en conséquence, une parfaite maîtrise corporelle, autant de comportements qui favorisent le contrôle de l'exploitation de la voix. Traduções minhas.

³⁹⁴ Auscultadores colocados alternadamente sobre o osso temporal e sobre o ouvido.

³⁹⁵ «L'oreille électronique». Aparelho que modifica trechos musicais para isolar e reforçar certas frequências.

As sessões propõem a audição de trechos musicais cujas frequências são filtradas ou reforçadas de forma adaptada ao sujeito e ao momento que vive. Esses sons modificados exercem uma certa tensão (sonora) sobre o tímpano e regulam, selectivamente, o funcionamento de dois músculos do ouvido médio – o músculo do martelo e o músculo do estribo – que movimentam os ossículos; realizam, assim, um verdadeiro condicionamento auditivo e reequilibram a lateralização da escuta, restabelecendo a dominância do ouvido direito e realizando, segundo este autor, um verdadeiro trabalho de reorganização perceptiva. Esta reeducação vai ter consequências nos parâmetros da fonação, sendo utilizada, nomeadamente, na aprendizagem das línguas, mas igualmente na reeducação vocal do cantor.

Tomatis afirma que, no primeiro espaço que habitámos, o ventre materno, foi o sentido da audição, já em perfeito funcionamento desde o quinto mês da gestação, que nos forneceu a nossa comunicação inicial com o espaço exterior, nomeadamente por intermédio da voz da mãe. O autor (1990, pp. 150, 151) considera que o ouvido é uma extensão da pele e que a audição participa no sentido háptico³⁹⁶, colaborando num objectivo comum: a comunicação com o espaço e a consequente distinção entre o Eu e o meio circundante. Tomatis sublinha a função cognitiva deste sentido, que age por estas duas vias. Segundo o foniatra, a pele «também ouve»; o som que cada um produz imprime-se na imagem que cada um tem de si:

«É um erro pensar que o som se dirige apenas ao ouvido. Este é, evidentemente, o captador principal, mas tornou-se assim apenas progressivamente, por diferenciação de um pedaço do revestimento cutâneo (...) O som que nós produzimos com a nossa linguagem imprime uma sucessão de pequenos toques na nossa imagem corporal e no nosso sistema nervoso periférico.»³⁹⁷

Numa modalidade como o canto, que, a um grau tão elevado, depende dos mecanismos auditivos, da relação com o corpo e com o outro, considere interessante experimentar, eu própria, as propostas de Tomatis. Junto alguns dos meus comentários consequentes a alguns testes e às sessões de escuta. Refiro as consequências a nível postural e vocal:

³⁹⁶ Do grego *haptikós*, relativo ao tacto.

³⁹⁷ C'est une erreur de penser que le son s'adresse seulement à l'oreille. Celle-ci, est le capteur principal, certes, mais elle ne l'est devenue que progressivement, par différenciation d'un morceau du revêtement cutané (...) Le son que nous produisons avec notre langage imprime une succession de petites touches à notre image corporelle et à notre système nerveux périphérique. Traduções minhas.

Segundo Tomatis, o ouvido determina a posição pélvica, a estabilidade da coluna: o músculo do estribo (do ouvido interno) aparentemente coordena os outros músculos do corpo. Estimulando a audição de certas frequências menos presentes, podem restabelecer-se novos padrões de equilíbrio (ouvido interno e labirinto).

No teste de audição, os graves regressaram, e na zona das frequências médias, a curva está mais equilibrada; as duas curvas (aérea e óssea) estão agora paralelas excepto no agudo à esquerda, o que faz crer que esteja corporalmente mais centrada. A minha percepção é que voltei à facilidade vocal. Mais leve de novo e agudos em pleno.

Melhoria de novo e reequilíbrio das curvas. Base consolidada; dominância do ouvido direito. Voz muito livre e fácil de novo, mais fácil corrigir a postura, portanto menos constrangimentos a nível do maxilar e da língua.³⁹⁸

O ouvido exerce, conseqüentemente, uma colaboração entre os mecanismos do equilíbrio, da audição e da emissão vocal. Uma terapia pelo som resultará, segundo este autor, numa modificação da audição, mas também num reequacionar do esquema corporal, com conseqüências na relação do sujeito com os outros e consigo próprio.

Sinestesias

«O termo “percepção” significa a actividade concertada de todos os sentidos do corpo, a forma como eles funcionam e se abrem em conjunto (...) Assim que tento distinguir a parte tomada por um sentido da dos outros, rompo inevitavelmente a plena participação do meu corpo que sente (*sensing body*) no terreno sensual. A neurociência contemporânea estuda a “sinestesia” – o entrelaçamento e a mistura dos sentidos.»^{399 400}
(Abram, 2013, pp. 86, 87)

Se Tomatis teve um papel determinante na pesquisa dos mecanismos da audição e reeducou o ouvido de um grande número de cantores, não limitava a sua acção pedagógica ao único exercício da audição. Apesar de considerar que «é preciso ser circunspecto com as sensações proprioceptivas (porque) variam de um sujeito para outro e não podem ser consideradas como um critério objectivo⁴⁰¹», Tomatis (1987, pp.226, 65, 67), parecia, sem dificuldade, unir as duas formas perceptivas na construção de uma voz:

³⁹⁸ Cf. Anexo 3, *Diário de pesquisa, voz e corpo*, pp. 39-41.

³⁹⁹ Le terme « perception » signifie l'activité concertée de tous les sens du corps, la manière dont ils fonctionnent et s'épanouissent ensemble (...) Dès que je tente de distinguer la part prise par un sens de celle des autres, je romps inévitablement la pleine participation de mon corps sentant (*sensing body*) au terrain sensuel. La neuro science contemporaine étudie la « synesthésie » – l'entrechevauchement et le mélange des sens.

⁴⁰⁰ Abram refere-se a estudos de *cross modal research*.

⁴⁰¹ Il faut être circonspect avec les sensations proprioceptives (...) car elles varient d'un sujet à l'autre et ne peuvent en aucun cas être prises comme un critère objectif. Traduções minhas.

«Segui, eduquei e reeduquei durante vários anos os ouvidos de vários cantores. Isso consistia, em primeiro lugar, em estruturar os seus potenciais auditivos e a suscitar todos os controlos que exige a escuta. Depois, num segundo tempo, tratava-se de revelar (...) as sensações despertadas por uma escuta de excelente qualidade (...) eu conduzia os cantores a tomarem contacto com as suas sensações proprioceptivas.»⁴⁰²

Esta postura teórica recorda-me o pensamento do filósofo italiano Mario Perniola (1993, p. 45) que sublinha que não será talvez por acaso que, na língua italiana, o mesmo verbo *sentire* significa sentir, mas também ouvir e escutar, sugerindo que «este primado do ouvido sobre os outros sentidos, implícito na palavra italiana» o transforma no «paradigma do sentir actual.» Em contraste com esta opinião, citarei o arquitecto Juhani Pallasmaa (2005, p.10) que sustenta que «todos os sentidos, incluindo a visão, são extensões do sentido do tacto, e sugere que «os sentidos são especializações de tecido da pele e todas as experiências sensoriais são formas de toque». Line Souriant (2002), na sua pedagogia da «voz sensível», incita os cantores a juntar a «percepção táctil do sopro»⁴⁰³, que reforça e precisa a dimensão auditiva do som.

Ultrapassadas já as diferenças pedagógicas que opõem orientações auditivas ou proprioceptivas, será, no entanto, pertinente tentar compreender, à luz de investigações recentes, a que ponto estes sentidos são interdependentes e complementares, para poder fundamentar uma pedagogia de orientação sensorial múltipla. Relembrei, a esse propósito, que, factor importante nas aprendizagens da voz cantada, a audição da própria voz se efectua de maneira complexa, por dois canais simultâneos (aéreo e ósseo), que tendem a confundir o cantor quanto ao som efectivamente produzido. Como já foi dito, tal complexidade parece estar na origem de uma certa dependência na correcta aferição da própria voz do cantor, escolho que poderá, no entanto, ser rodeado com informação teórica e experiências de orientação pedagógica que complementam a audição com sensações proprioceptivas e tácteis na aprendizagem da voz cantada.

⁴⁰² Je fus amené à suivre, éduquer et rééduquer pendant plusieurs années les oreilles de plusieurs chanteurs. Cela consistait tout d'abord à structurer leurs potentialités auditives et à susciter tous les contrôles qu'exige l'écoute. Puis en un deuxième temps, il s'agissait de révéler au travers d'une pratique les sensations éveillées par la mise en place d'une écoute d'excellente qualité (...) je conduisais des chanteurs à prendre conscience de leurs sensations proprioceptives.

⁴⁰³ Perception tactile du souffle. Traduções minhas.

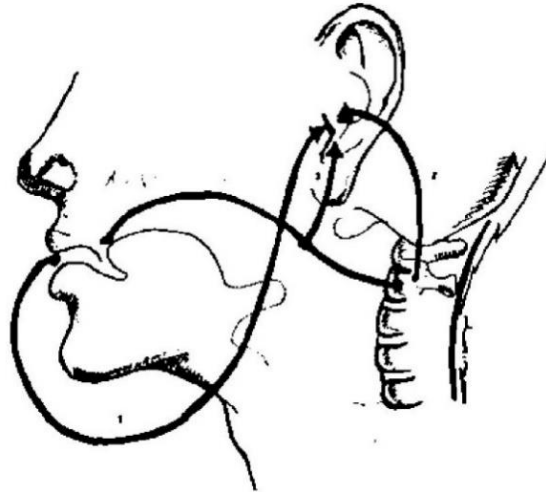


Figure 28

CIRCUITS AUDIO-VOCAUX

1. Voie aérienne – 2. Voie osseuse – 3. Voie tendino-musculaire.

Fig.14. Circuitos áudio vocais. (In Tomatis, 1987)

Na figura seguinte, Chapman propõe uma escuta óssea obtida por cantar com protectores auditivos, que limitam a condução aérea da própria voz, de forma a restabelecer uma audição mais correcta. Fornece, simultaneamente, indicações tácteis ao que se passa no corpo da cantora e explicações concretas do fenómeno.



Fig.15. Voz e percepções. Escuta e propriocepção com Janice Chapman. © L. Lemos

Se os sentidos funcionam em parceria, por vezes entram em competição. A psicoacústica estuda a sua hierarquia no tratamento da informação a nível cerebral. O chamado efeito *McGurk*⁴⁰⁴ demonstra que o sentido sensorial prevalece sobre a visão, mas que este se sobrepõe à audição. No caso de haver conflito, o sentido da imagem modifica a informação auditiva, o que significa, mais uma vez, que não podemos sempre confiar *apenas* nos nossos ouvidos. Esta informação parece-me de importância vital para entender as aprendizagens do cantor, explicando, por exemplo, por que razão um aluno canta pior se estiver a seguir a partitura do que se estiver a cantar de cor. Experiências com alunos de olhos vendados indicam que a atenção auditiva se desdobra e que a expressão vocal se liberta.



Fig. 16. Voz e percepções (L. Lemos e alunos). © Catarina Rodrigues

Ao chegar ao cérebro pelo nervo coclear, os impulsos nervosos executam dois trajectos diversos: a via primária, que se dirige ao córtex auditivo na zona do lobo temporal do lado oposto do cérebro; a via não primária, que, passando pela formação reticular sensitiva situada no tronco encefálico⁴⁰⁵ (para onde convergem outros tipos de informações sensitivas), se dirige para outra zona do córtex, desta vez frontal, sem cruzar

⁴⁰⁴ O cérebro trata preferencialmente as informações proprioceptivas, depois visuais, por fim, auditivas.

⁴⁰⁵ Os centros auditivos do tronco encefálico relacionam-se com a localização da direcção da qual o som emana e com a produção reflexa de movimentos rápidos da cabeça, dos olhos ou mesmo de todo o corpo, em resposta a estímulos auditivos.

para o hemisfério oposto. Este facto demonstra que a informação auditiva é tratada simultaneamente em zonas cerebrais distintas e que se integra com outras formas sensoriais e cognitivas. Consequentemente, poderei dizer que a audição funciona em parceria dinâmica com outras funções cerebrais. Para além disso, a percepção auditiva da voz é efectuada de forma diferente da percepção sonora em geral, processando-se em duas zonas distintas do córtex auditivo: a área de Brodmann (41 e 42) para a audição e a área de Wernicke para a descodificação do material verbal. Terei a ocasião de me debruçar sobre este ponto mais adiante.⁴⁰⁶

Por outro lado, as investigações de Maes, Leman, Palmer, Wanderley (2014, p. 1), que cruzam a psicologia com a neurociência, afirmam, no artigo *Action based effects on music perception*, que «o sistema motor humano e as suas acções influenciam reciprocamente a percepção musical», desempenhando um «papel funcional na percepção auditiva». Estes autores consideram não apenas que «a mente musical é altamente corporal», mas também que a «cognição musical necessita ser considerada como um processo dinâmico, no qual os aspectos da acção, da percepção, da introspecção e da interacção social têm uma importância crucial⁴⁰⁷». Estes investigadores demonstram que os mecanismos auditivos são modificados tanto pelas percepções do movimento como pela acção em si, sugerindo a associação dos mesmos nas aprendizagens musicais. Este estudo ecoa observações recolhidas na minha prática, que corroboram um estado de atenção perceptiva, facilitadora do acto vocal quando o cantor está em movimento – nomeadamente no trabalho da expressividade – mas identicamente na obtenção de efeitos musicais e na compreensão técnica dos mecanismos vocais:

Casos vários.

Margarida: *Trabalho em movimento não apenas liberta a voz de tensões excessivas, como liberta a sua expressividade latente; ousa, pouco a pouco, misturar emoção na sua emissão vocal e compreender o sentido do compositor de forma mais imediata do que pela reflexão. Executa facilmente as indicações dinâmicas quando as desenha com as mãos.*

Marta: *desbloqueou ataques na garganta conectando com o movimento pélvico.*

Sandra: *controla melhor o movimento do ar movendo as mãos.*

⁴⁰⁶ Cf. Abandonar a vontade, p.211.

⁴⁰⁷ The motor system plays a functional role in auditory perception. The finding that music perception is shaped by the human motor system and its actions suggests that the musical mind is highly embodied. (...) it needs to be considered as a dynamical process, in which aspects of action, perception, introspection and social interaction are of crucial importance. Traduções minhas.

Sara: *descobre o contacto com os músculos das costas na expiração, apoiada no piano, liga ao seu impulso e abandona uma emissão vocal pobre.*⁴⁰⁸

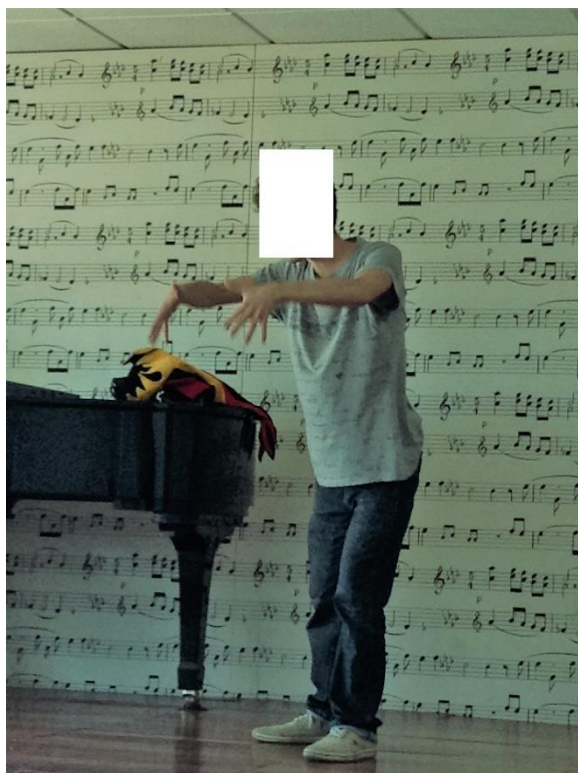


Fig. 17. *Voz e movimento* (L. Lemos e alunos) © Catarina Rodrigues

O estudo do neurocientista Feenders e do seu grupo de pesquisa (2008, p.1) aponta para resultados semelhantes, associando movimento e treino da voz. A sua investigação propõe «uma teoria motora para a origem da aprendizagem vocal». O seu modelo sugere que «as áreas cerebrais especializadas nas aprendizagens vocais (sete zonas cerebrais que funcionam em parceria⁴⁰⁹) evoluíram enquanto especializações de caminhos motores pré-existentes, que controlam o movimento⁴¹⁰». A colaboração entre audição e movimento parece evidente quando observamos uma capacidade humana, também patente em certos animais, de sincronizar movimentos com ritmos (Patel, 2014, p. 5). As conclusões do psicólogo apontam para a hipótese de esta característica estar ligada a zonas cerebrais

⁴⁰⁸ Cf. Anexo 1. *Diário de alunos*, p. 16, e Anexo 3, *Diário de pesquisa voz e corpo*, p. 7.

⁴⁰⁹ *Vocal nuclei*: estruturas anatómicas associadas à activação da vocalização.

⁴¹⁰ A motor theory for the origin of vocal learning (...) the brain areas specialized for vocal learning (...) evolved as a specialization of a pre-existing motor pathway that controls movement. Traduções minhas.

responsáveis pela aprendizagem dos sons, concluindo que a «capacidade de sincronização com o ritmo está relacionada com a actividade de aprendizagem vocal⁴¹¹».

Direi, em conclusão, que na pedagogia vocal se pede, afim de assegurar o controlo do instrumento, uma atenção simultaneamente dirigida para o som e para a propriocepção, para além da visão da partitura, do maestro, da contracena e do espaço, sem esquecer o acto de comunicação com o público. Com este fim, considero pertinente que as aprendizagens perceptivas se construam de maneira associativa: «todos os sentidos estão envolvidos activamente no processo da aprendizagem⁴¹²», escreve McCarthy (2017, p. 201).

A voz humana cantada evolui enquanto desenvolvimento de um organismo vivo cujos processos, não estão apenas interconectados, mas são também interdependentes, resultando em mecanismos adaptativos da pessoa-cantor em comunicação com o exterior e consigo próprio. Considerar um estado de atenção total, sem concentração excessiva, de um corpo que ouve e se move, de um ouvido que sente e que reequilibra, de uma visão háptica, de um sentir táctil e auditivo, será um requisito essencial para compreender e fomentar as aprendizagens do jovem cantor, integrando ainda uma compreensão dos processos emotivos e do papel da cognição racional como em qualquer aprendizagem.

No entanto, no gesto vocal, algo escapa à consciência do cantor.

Cena 4. *The zone*

«Aquilo que aparece como (sendo) natural é provavelmente apenas o habitual de um hábito de há muito, que esqueceu o inabitado de onde surgiu. Porém, este inabitado abateu-se sobre o homem e levou o pensar ao espanto.»
(Heidegger, 2014. p.17)

Nas aprendizagens das artes performativas em geral, e do canto lírico em particular, a construção de uma técnica vocal acompanha sempre a procura da comunicação e da expressão autêntica. Referi, aquando da descrição de *La Voix Humaine*, que a voz cantada serve o objectivo de veicular uma música e um poema (o libreto), escritos por alguém que não é o intérprete; sublinhei, no entanto, como esse intérprete é criativo, pela necessidade de transmitir o seu próprio conceito à peça que canta e de lhe juntar a sua sensibilidade.

⁴¹¹ The capacity for synchronisation to a beat is related to vocal learning activity.

⁴¹² All the senses are actively engaged in the leaning process. Traduções minhas.

Apesar de o caminho de aprendizagem do cantor se iniciar por uma formação musical e pela construção de uma relação com o corpo, estabelecida por intermédio de um treino físico e perceptivo e sedimentada, enquanto experiência, pelo reconhecimento consciente dos processos em curso, observo que uma parte da prestação parece fugir ao controlo e mesmo à memória do executante, quando procura descrever a sua vivência. Por mais atento e preparado que esteja o cantor, pratica a sua arte – quando é bem-sucedido – num estado que ultrapassa o que preparou, treinou e reflectiu. Para além da perícia na execução, o cantor parece exprimir-se num total estado de espontaneidade. Ao descrever a sua experiência em palco, refere amiúde um estado de fluência particular e de disponibilidade a que alguns autores chamam «organicidade», e que outros, em analogia com os atletas de alta competição, denominam *the zone*. Chapman (2012, p. 3) refere estes momentos como o «canto holístico»:

«O canto holístico pode ser conseguido quando *o performer* é capaz de atingir um estado de não preocupação consigo mesmo (*unself-conscious*). Um número de factores complexos contribui para esta 'zona', mas muitos *performers* encontram-na por acaso. Nesta "zona" *performers* e ouvintes têm uma empatia recíproca, momentos maravilhosos na sala de concerto (...) o tempo pára, faculdades críticas são suspensas, e a experiência impregna-se na memória dos que têm a sorte de estar presentes. Cantores e público são aspirados para uma teia de concentração partilhada que é maior do que qualquer das partes.»⁴¹³

Explica Damásio (2000, p. 341) que algumas «aptidões sensoriomotoras podem ser adquiridas com pouco ou nenhum exame consciente, (o que) constitui uma grande vantagem no desempenho rápido e eficaz de numerosas tarefas quotidianas». Direi, baseada na minha experiência, que a partir de um certo grau da evolução, as aprendizagens do canto se sedimentam em novos hábitos, físicos ou perceptivos, não requerendo mais um estado de acompanhamento consciente a cada momento, como aquele que foi necessário na fase inicial de construção do instrumento: «uma parte da técnica de um virtuoso musical pode permanecer inconsciente, permitindo que este se concentre nos aspectos da concepção de uma determinada peça e possa assim orientar a actuação de forma a exprimir certas ideias», afirma o neurocientista. Encontro referências paralelas no meu diário de ensaios: *sempre esta dicotomia, necessária:*

⁴¹³ Holistic singing can be achieved when the performer is able to attain a state of unself-conscious focus. A number of complex factors can contribute to this "zone" but many performers have found it by accident. In this 'zone' performers and listeners have a reciprocal empathy, wonderful moments at the concert hall (...) Time stand still, critical faculties are suspended, and the experience imprints on the memory of those lucky enough to be there. Singers and audience are drawn to a web of shared concentration that is greater than any of its individual parts. Traduções minhas.

*momentos para compreender, identificar, seguidos de momentos de atenção sensorial sem reflexão.*⁴¹⁴

Enquanto a preparação musical de um cantor é, nos nossos dias, muito superior à que encontrávamos no passado, a profundidade do conhecimento musical, só por si, não realiza a passagem comunicativa necessária à criação artística, e a capacidade de seguir com rigor as indicações da partitura não basta para assegurar aos jovens cantores uma interpretação de qualidade. No entanto, direi que estes são facilmente rotulados, nas escolas onde evoluem, de «musicais» ou «expressivos», ou pelo contrário, de «fechados» ou «insensíveis». Para além de fazer música de maneira «inspirada» devem também representar. Nessas instâncias, os alunos são convidados a «abrir-se», a «soltar-se» ou, imitando interpretes famosos, a cantar «com emoção».

Não obstante a variabilidade evidente das facilidades de cada aluno, parece-me essencial frisar que a expressividade artística em si mesma pode, a meu ver, ser alvo de aprendizagem, e que existem caminhos que o jovem principiante pode trilhar em busca da sua comunicação autêntica, independentemente dos seus «talentos» ou das suas sensibilidades inatas – sejam elas musicais, cénicas ou outras. Para alguns alunos, que apresentam comportamentos de extrema timidez ou de excessiva racionalidade, abandonar a sensação de segurança técnica para incluir a expressão de algo pessoal pode constituir uma dificuldade inicial, apenas superada a partir de um certo ponto de desenvolvimento vocal. Enquanto, em certos casos, este processo se descobre e consolida com a confiança que nasce da experiência, noutros necessita ser estimulado por pedagogos específicos dos fenómenos expressivos, nomeadamente do campo da arte dramática ou da psicologia, que complementarão a acção didáctica do professor de canto e as orientações musicais do correpetidor. Considero essencial tal exploração para um desempenho criativo no acto de cantar, nomeadamente, como já foi referido, pelo trabalho da relação com o corpo, do desenvolvimento perceptivo e de uma exploração lúdica de hábitos motores, relacionais e emotivos.

⁴¹⁴ Cf. Anexo 3, *Diário de Pesquisa voz e corpo*, p. 43.

Emoção

«Pela música, retirar o perigo às palavras. Pela música, carregá-las de novo de perigo.
Na música, as palavras nadam.»⁴¹⁵
(Canetti, 2004)

Anteriormente foi dito que a própria aprendizagem do canto é acompanhada por emoção, seja ela positiva – de entusiasmo na descoberta e na entrega física necessária à exploração vocal, ou negativa – na resistência face ao hábito ou no medo da exposição. O seu papel nas aquisições cognitivas e no desenvolvimento perceptivo foi sublinhado e fundamentado. Para além deste factor, observei igualmente como, em certas pedagogias, os processos emotivos são utilizados, eles próprios, para reforçar a ligação entre a voz «primitiva» e a voz do cantor na construção da sua «técnica» vocal, e de que maneira essa conexão primordial ganha em ser estimulada.

A emoção do cantor é ainda solicitada noutras circunstâncias: refiro-me ao conteúdo emocional existente nas palavras, na personagem e na música, que necessita de ser acedido e expresso no acto de cantar. A voz humana, pelo meio da música, toca e comunica com aqueles que a ouvem, não apenas pelo som da voz, mas pela beleza musical, pelo conteúdo poético e pela situação dramática. Esta complexidade expressiva e estética constitui a verdadeira qualidade de desempenho do cantor.

No trabalho interpretativo encontramos, com frequência, a relação à emoção como via de acesso a uma representação expressiva: o cantor aproxima-se do conteúdo linguístico do texto, apropriando-se das palavras e compondo, com a linha musical, uma mensagem pessoal. Esta via encontra-se, nomeadamente, na pedagogia de Harrison (2006, p.192): «o poder que o canto tem de mover um público em massa depende (...) de quão genuína é a emoção do cantor.» Como já referi anteriormente, este autor baseia a sua afirmação no facto de «a fisiologia das emoções e a produção vocal partilharem as mesmas raízes e os mesmos propósitos⁴¹⁶». Nesta perspectiva, o cantor poderá, por exemplo, ser solicitado a mergulhar na sua memória afectiva para interpretar, de forma verdadeira, a poesia do texto, proferindo as palavras como se fossem suas. É-lhe pedido que «sinta» o que está a dizer, que represente, como um actor, a cena que interpreta, que

⁴¹⁵ Par la musique, enlevez aux mots leur danger. Par la musique, les charger encore de danger. Dans la musique, les mots nagent. (Citação retirada do espectáculo *Eraritjaritjaka*, *O Museu das Frases*, de Heiner Goebbels com textos de Elias Canetti, 2004).

⁴¹⁶ The power of singing to move an audience *en masse* is dependent (music and words) on the genuineness of the singer's emotion (...) the physiology of emotions and that of the voice share the same roots and purpose. Traduções minhas.

coloque nas frases musicais, mais «emoção». Outros autores, no entanto, como veremos, questionarão a pertinência de tal estratégia.

Emoção vem do latim *emotio*, que significa uma agitação, uma comoção, um motim, um alvoroço⁴¹⁷. O verbo *emovere* sugere uma acção de exteriorização: pôr em movimento, levar algo para fora. Uma emoção será então uma função adaptativa e reactiva que faz mudar de estado um organismo. Escreve Damásio (2003, pp. 43, 44) que «as emoções são acções ou movimentos, muitos deles públicos, que ocorrem no rosto, na voz, ou em comportamentos específicos. O neurofisiólogo explica como estas acções se «desenrolam no teatro do corpo (...) e fazem parte dos mecanismos básicos de regulação da vida». O autor distingue-as dos sentimentos por constituírem os alicerces destes, e enquanto «reações simples» os precederem, sendo os sentimentos «elaborações mentais» sobre aquilo que foi sentido.

Neste ponto do meu raciocínio, direi então que, no contexto das aprendizagens do canto, o termo emoção é utilizado habitualmente de duas formas distintas: enquanto forma de aceder a uma vocalidade espontânea e fisiológica e enquanto manancial comunicativo de um texto ou de um conteúdo musical. No entanto, se pedirmos a um cantor que cante *com emoção*, ou seja, que desencadeie (se o conseguir), o estado *físico* correspondente à cena que representa, o mais provável será que esse estado fisiológico (de medo, ira ou amor) o impeça *fisicamente* de cantar em condições, pois irá alterar os processos respiratórios, estrangular a voz sob o efeito das lágrimas, distorcê-la num grito, provocar gaguejo ou mesmo mudez. Ao contrário da voz do actor, que pode ser alterada sob o efeito de uma emoção, o cantor deverá manter o seu instrumento em óptimo funcionamento, pois terá, antes de mais, de ser fiel à partitura e à construção musical da peça, mantendo a qualidade e a beleza do som emitido. O estado de contracção do corpo, patente numa reacção emocional e por vezes solicitado a um actor, enquanto veículo expressivo, contraria ou impossibilita mesmo a emissão vocal, como veremos no capítulo seguinte. No canto, é a música que veicula a emoção essencial e apenas um desempenho vocal correcto possibilita a excelência dessa linguagem.

Mesmo que não chegue a extremos emotivos, uma identificação demasiado grande do artista com um estado que o mergulha num transe pessoal corre o risco de o apartar dos imperativos técnicos da música e da cena, bem como do público que, nesse caso, e com pena, não se emocionará. Direi, então, que procurar voluntariamente

⁴¹⁷ In *Diccionario Moraes*, p. 740.

interpretar a partir de uma solicitação emocional pode fechar o cantor num mundo próprio, apartando-o dos restantes músicos e por vezes do público; tal ocorrência irá condicionar a sua atenção, tanto no que diz respeito aos próprios processos corporais ou musicais, como ao espaço ou aos outros intervenientes, interferindo na qualidade geral de prestação:

Caso 21: Clara. *desapontada com o recital final, no qual se focou especialmente em exprimir «emoção» e se perdeu da sua consciência vocal. Não percebeu porquê, mas sentiu a voz fugir-lhe e foi-se enervando ao longo da prova. Ficou também triste com a nota, que sendo boa, não foi a apoteose que esperava. Quando assistiu ao vídeo do espectáculo, observou, com surpresa, uma figura fisicamente instável e pouco comunicativa.*⁴¹⁸

Como terei a ocasião de expor no último capítulo, o cantor luta, à partida, com as suas próprias emoções, nascidas da exigência da profissão e da sua exposição quando pisa o palco. Ao ser solicitado a cantar «com emoção», amiúde descobre que o seu desempenho diminui de nível, e que a intensidade vivida no momento por vezes pouco corresponde à mensagem veiculada para o exterior. Paradoxalmente, e como comentei anteriormente a propósito de *La Voix Humaine*, o cantor deverá aprender, pouco a pouco, a não se envolver demasiado emocionalmente no acto de cantar, com o objectivo de recuperar uma linha vocal mais expressiva, o que em nada quererá significar que deve cantar de forma mecânica, racional ou controlada. Encontro no meu *Diário de pesquisa* e no *Diário de ensaios* duas referências a esta mesma situação:

*Um grau de emoção possível, sem estragar a emissão sonora: por vezes, muito envolvimento emotivo significa muito esforço; um subtexto contraditório ao texto poderá retirar o esforço supérfluo.*⁴¹⁹

*Encontrar uma razão paralela que envolva o físico, que retira o esforço emocional e que permite a nota.*⁴²⁰

Frente a esta situação aparentemente contraditória, como poderemos nós, os pedagogos, orientar o jovem aprendiz? Interessada como estou em redefinir as linguagens usadas na pedagogia do canto, diria que a aprendizagem interpretativa poder-se-á basear, então, não na emoção, mas no sentimento (*feeling*) no sentido utilizado por Damásio (2003, p. 103), enquanto «representação mental do corpo a funcionar de uma certa maneira». Ao invés de procurar *sentir* ou provocar *fisicamente* a emoção correspondente

⁴¹⁸ Cf. Anexo 1, *Diário de alunos*, p. 18.

⁴¹⁹ Cf. Anexo 3, *Diário de pesquisa voz e corpo*, p. 58.

⁴²⁰ Cf. Anexo 4, *Diário de Ensaios* com João Paulo Santos, Setembro de 2016.

ao trecho que interpreta, o cantor poderá, utilizando imagens conscientes, memórias de vida ou oriundas de observações empáticas de outros sujeitos, reencontrar ou reproduzir *sentimentos*. Poderá, igualmente, explorar os efeitos dessas imagens no seu corpo. Esta oposição não se limita a um jogo inteligente de palavras: considero-a pertinente para elucidar o jovem principiante sobre funcionamentos próprios que poderá mais facilmente reconhecer, nomeadamente distinguindo processos mentais de uma reactividade física auto-indulgente. Nesta linha de pensamento, para desencadear uma interpretação sensível, o professor Richard Miller (2011, pp. 142, 143) advoga o uso da imaginação a que chama «sentido da imediatez»⁴²¹:

«um dos principais trunfos de um cantor é a habilidade de visualizar, de ver claramente e distintamente com o olho interno a situação dramática e emocional de uma canção. Esta imagem mental deve ser mais precisa do que a própria realidade porque transcende a realidade. Servindo de intermediário entre os artistas criadores (o poeta e o compositor) e o ouvinte, o cantor torna-se no meio pelo qual a criação original é transmitida (...) a comunicação será tão completa quanto a concentração do *performer* nas suas imagens interiores(...) visualizar e experienciar interiormente o drama não é sucumbir a emoções desenfreadas.»⁴²²

Miller distingue, então, «emoção» de «atenção imaginativa», e sublinha a necessidade do foco extremo desta última enquanto via de estabilidade e criatividade na execução. Veremos, mais uma vez, que o trabalho da *atenção* se encontra referido por outros teóricos da comunicação artística, e que se constrói como uma competência, fazendo parte, não de talentos inatos, ou de uma auto-indulgência egológica, mas de um desenvolvimento profissional responsável.

⁴²¹ Sense of immediacy.

⁴²² One of a singer's chief assets is the ability to visualize, to see clearly and distinctly with the inner eye the dramatic and emotional situation of a song. This mental picture must be sharper than reality itself because it transcends reality. Serving as intermediary between the creative artists (the poet and the composer) and the listener, the singer becomes the means by which the original artistic expression is conveyed. (...) communication will be as complete as the performer's concentration in this inner imaging (...) to visualise and inwardly experience the drama is not to give way to unrestrained emotions. Traduções minhas.

Abandonar a vontade

«É como se a mão ganhasse independência e passasse a estar ao serviço de outras forças, traçando marcas que já não dependem da nossa vontade e do nosso olhar. Estas marcas manuais, quase cegas, dão, portanto, testemunho da intrusão de outro mundo no mundo visual da figuração (...) A mão do pintor veio interpor-se para sacudir a sua própria dependência e romper a soberania da organização óptica.»
(Deleuze, 1976, p. 171)

O mundo no qual o cantor evolui é simultaneamente de grande exposição e de grande solidão e a continuação da sua carreira depende constantemente de uma avaliação feita pelos outros, sejam eles colegas, maestros, críticos ou público. O estado de abertura exigido ao *performer* no acto de comunicar será afectado, em primeiro lugar, pelo seu estado de confiança: «a confiança é considerada pelos músicos como a trave-mestra do seu sucesso profissional e bem-estar interior⁴²³», escreve o psicólogo Andrew Evans no seu livro *The Secrets of musical confidence* (1994, p. IX). Referi anteriormente como os processos de aprendizagem podem ser bloqueados por factores emotivos e a necessidade prioritária de estabelecer um espaço seguro de experimentação na relação aluno-professor. Mas é fácil sugerir ao aluno que tenha confiança em si, e pedir-lhe que exponha, sem entraves, os seus sentimentos no momento da apresentação: quanto mais pequena for a sua experiência, mais estará preocupado com questões técnicas, com a memória, com o medo de desafinar ou de parecer ridículo; poderá igualmente estar excessivamente concentrado em seguir todas as indicações dos seus professores, como solução de sucesso, perdendo-se da sua própria expressividade e dos seus meios criativos.

Um dos métodos utilizados na música na procura de uma comunicação verdadeira é citado por Evans como o método do *inner game*. Oriundo da filosofia zen e popularizado em primeiro lugar entre os jogadores de ténis⁴²⁴, propõe uma educação da atenção exterior, em simultâneo com uma consciência sensorial interior (*awareness*). Apresentado anteriormente enquanto via de aprendizagem, mas, neste caso, proposto para o momento do espectáculo, este caminho terá como finalidade contrariar um controlo excessivamente mental (que transforma o músico num executante apenas correcto), para construir um estado de abertura facilitador, simultaneamente, da comunicação criativa e da eficiência performativa. Para Evans, (1994, pp. 91, 89), uma das formas de aceder

⁴²³ Confidence is regarded by musicians as the cornerstone of professional success and inner well-being. Traduções minhas.

⁴²⁴ *The inner game of tennis*, Timothy Gallwey, 1997, *The inner game of golf*, *The inner game of skiing*, seguido de *The Soprano on her head*, *The inner game of music*, escritos com a colaboração de vários autores.

a uma comunicação mais verdadeira e de evitar controlos voluntários parece ser a elaboração de um estado de atenção total ao que se passa em cena e, simultaneamente, aos seus próprios processos corporais. «Confiar no corpo sem impor a tensão de “tentar”», escreve o psicólogo, «permite aos músculos otimizar o seu funcionamento»⁴²⁵. Evans esclarece que, «para além do foco auditivo, a atenção global também acompanha as funções corporais que produzem a música». Estas incluem «a postura (...) a sensação de flexibilidade e a respiração em relação à música e aos movimentos físicos dos outros instrumentistas»⁴²⁶.

E regressamos de novo à defesa de uma atenção esforçada, que engloba o corpo e os processos interiores e, sempre, ao pensamento de Merleau-Ponty (1999, p. 174), que nos avisa que «é preciso que mesmo os movimentos automáticos se anunciem à consciência, quer dizer, que nunca existam movimentos “em si” no nosso corpo». Assim, neste sentido, consciência não significará necessariamente vontade de controlar, mas acompanhamento ou reconhecimento. E retornamos, ainda, ao corpo-mente enquanto unidade, neste caso enquanto vivência única de comunicação e invenção no momento presente: «não se podem referir certos movimentos à mecânica corporal e outros à consciência, (porque) o corpo e a consciência não se limitam um ao outro, só podem ser paralelos.»

A aprendizagem da comunicação musical ecoa pesquisas das artes teatrais, baseadas no trabalho sobre a atenção e as percepções corporais como via de acesso ao estado criativo. Entre os muito autores que teorizaram sobre a procura da autenticidade na representação e reflectiram sobre a dialéctica que opõe a precisão da execução à espontaneidade, citarei apenas dois, no âmbito desta pesquisa, pela sua aplicação à aprendizagem do cantor. Uma das maiores influencias neste campo encontra-se nas teorias de Constantin Stanislavski (1981, pp. 298, 299), para quem «o actor não é o seu próprio mestre»; este obedece à «sua natureza, que cria por intermédio dele», sendo «ele apenas o instrumento»⁴²⁷. O dramaturgo propõe aos actores uma escuta corporal, fundamentada num treino consciente sobre uma expressão inconsciente a que chama

⁴²⁵ Trusting your body without imposing the tension of “trying” allows muscles to work within their optimum range.

⁴²⁶ Besides the whole listening focus, global awareness also encompasses the body functions that produce music. This includes posture (...), relaxed suppleness, breathing in relation to the music and the physical movements of the others players.

⁴²⁷ The actor is not his own master: it is his nature which created through him, he is only the instrument. Traduções minhas.

a natureza. Escutar esta força que jorra da profundidade do corpo e que «rompe todas as regras usuais», forneceria, segundo o autor, «a qualidade do inesperado que surpreende, ultrapassa (...) e eleva o espectador da terra, levando-o para um país onde nunca caminhou, mas que reconhece facilmente⁴²⁸». O seu treino consiste, mais uma vez, num trabalho sobre a atenção e as percepções corporais, que encontro ainda mais elaborado nas pesquisas de Grotowski (1980, p. 190) nos anos sessenta do século vinte. Este último fala da procura de uma «espontaneidade lúcida», um trabalho sustentado pelo qual o actor aprende a «pôr-se a nu» – não por intermédio de um paroxismo emocional – mas pelo acto de atentar aos seus impulsos internos e de os reforçar. Grotowski esclarece que «é nesta aparente contradição entre espontaneidade e rigor que emerge a vida» ou, aquilo a que chama, a «organicidade».

Alguns pedagogos das artes performativas especializaram-se no trabalho expressivo do cantor, que, como foi dito, alia uma exigência de rigor estético a uma perícia física, e procura contrariar emissões demasiadamente voluntárias ou impessoais sem se perder na emoção. Nesta linha de pensamento, Marshall (2001, p. 108) refere a importância, para o *performer*, de trabalhar a partir de um ponto de «não saber», para descobrir e preparar a disponibilidade necessária a um desempenho verdadeiramente comunicativo. A pedagoga descreve este ponto de partida como um «quase sentido de desconforto onde se escolhe esperar que o impulso apareça⁴²⁹». Esta nova forma de controlo obtém-se, mais uma vez, não por milagre episódico, mas por exercício de disciplina guiado dia após dia, semelhante ao que requerem certas artes marciais, que em nada se assemelha a uma expressividade apenas improvisada ou mesmo auto-indulgente. E recorro, ainda, a um teórico das artes de representar e aluno de Stanislavski que explica que o seu «método» tem como objectivo colocar o *performer* «num terreno prático e proporcionar-lhe um sólido equilíbrio entre o tangível e o intangível, entre exalar e inalar, e assim o resgatar das banalidades da sufocação artística» (Michael Chekhov, 1986, p. 195). O abandonar da vontade parece ser, para estes pensadores, a via de descoberta de uma outra coerência interna, encontrada pela prática sustentada da atenção e do trabalho da relação do *performer* consigo mesmo.

⁴²⁸ It breaks through all the usual rules (...) that quality of the unexpected which startles, overwhelms (...) lifts the spectator off the ground, sets him in a land where he has never walked, but which he recognises easily.

⁴²⁹ A place of not knowing (...) almost a sense of discomfort where you choose to wait for an impulse to arise. Traduções minhas.

É interessante verificar como a arte e a ciência se procuram e se explicam. Assim, o trabalho da atenção a si que os teóricos da arte pesquisam, reúne-se com as pesquisas do desporto, onde, inúmeras vezes, se observa que certas destrezas físicas acontecem independentemente da vontade do atleta. O fenómeno que Courraud (2002, pp. 107, 108, 109) apelida «inconsciente fisiológico» e descreve como «um tipo de consciência sem consciência que é capaz de tratar informações, de as classificar e de as utilizar para a acção sem o controlo da pessoa» será aquele, segundo o autor, que permite ao sujeito, atleta ou *performer*, «modificar, sem reflectir, os parâmetros do seu gesto para se adaptar às condições do momento⁴³⁰». Courraud advoga que tal ocorrência evidencia uma forma «de inteligência pré-reflexiva», ligada aos mecanismos cinestésicos perceptivos que permitem «seguir os impulsos originários dos movimentos que precedem a vontade de agir», a que chama «pré-movimentos antecipatórios». Tal ponto de vista remete-me para as teorias performativas de Eugenio Barba⁴³¹(1993), que fala de um estado de pré-expressividade e dos *sats*, ou impulsos e intenções de acção do actor. Na mesma linha, o coreógrafo e bailarino Steve Paxton (1993, p. 62) criador da técnica de «contacto-improvisação⁴³²», descreve a sua procura de um «estado de alerta desenvolvido para trabalhar numa condição muito enérgica de desorientação e numa confiança nos instintos de sobrevivência de cada um» ou «consciência inconsciente⁴³³». Segundo Courraud, este fenómeno reúne-se ao que em neurofisiologia se denomina a capacidade antecipatória do cérebro. Com efeito, estudos recentes comprovam que o cérebro funciona de maneira preditiva, elaborando um modelo do que vai perceber antes do acto de percepção. Nestes termos, explica-nos Berthoz (1997/2013, p. 290): «o cérebro projecta sobre o mundo as suas percepções internas; constrói a sua percepção em função das acções que prepara.⁴³⁴» Usando, talvez, «esta inteligência pré-reflexiva», o cérebro aparentemente simula um movimento antes de o executar: a intenção de uma acção (a sua simulação)

⁴³⁰ L'inconscient physiologique, une sorte de conscience sans conscience qui est capable de traiter des informations, de les classer et de les utiliser pour l'action à l'insu de la personne (...) Modifier à tout moment les paramètres de son geste pour s'adapter aux conditions du moment. (...) La perception apparaît comme le moyen de saisir l'impulsion originelle du mouvement, celle qui précède la volonté d'agir.

⁴³¹ Encenador italiano: introduz a ideia de que o sentido cinestésico constitui um «radar fisiológico» que permite detectar impulsos e intenções do actor (*sats*).

⁴³² *Contact Improvisation*: modalidade da dança improvisada tradicionalmente executada a dois, na qual os intervenientes usam as percepções, nomeadamente o sentido do tacto e a propriocepção, trabalhando a gravidade e a transferência de peso de um para o outro.

⁴³³ Alertness is developed in order to work in an energetic state of physical disorientation, trusting in one's basic survival instincts. Unconscious consciousness.

⁴³⁴ Le cerveau projette sur le monde ses perceptions internes ; il construit sa perception en fonction des actions qu'il prépare. Traduções minhas.

por si só activa zonas cerebrais equivalentes às que entram em acção quando o movimento é executado.

Se trouxermos estes entendimentos para o mundo do espectáculo musical, podemos, igualmente, observar que um músico, ou, para o ponto de vista que trago um cantor, poderá treinar as suas apresentações apenas simulando as respectivas acções que executa em cena, nomeadamente a nível dos movimentos que presidem ao gesto vocal: Doidge (2015, p. 215) constata que «ressonâncias cerebrais mostram que aqueles que executam um treino mental desenvolvem mudanças (neurais) mais ou menos na mesma extensão daqueles que fazem práticas físicas⁴³⁵». Assim, na sequência de uma aula ou de um ensaio, o intérprete poderá solidificar as suas aprendizagens se repetir as suas peças por simulação, recondicionando e reforçando as redes neuronais:

*Repito a ópera mentalmente no silêncio do meu quarto: para além de poupar a minha voz, consolido as intenções musicais e os movimentos cénicos. O facto de os ter escrito já inscreve no corpo as intenções e as lógicas físicas e musicais. Rever mentalmente toda a obra assegura-me do que memorizei e combinei com o João Paulo e o com o Jean Paul. Revela-se uma forma de preparação eficaz sobre a qual posso em seguida evoluir mais livremente.*⁴³⁶

Se o cérebro pode ser condicionado de uma certa maneira para que percepcione o real segundo intenções específicas – mecanismo que é amplamente utilizado hoje em dia para justificar todo o tipo de acções fundamentalistas – poderá, igualmente, ser *desprogramado*, provocando um novo circuito neuronal, para substituir percepções ou hábitos erróneos. O pedagogo Raymond Connell adapta esta perspectiva nas aprendizagens vocais, utilizando a técnica EMDR da psiquiatra Francine Shapiro⁴³⁷. A EMDR (em português, DMRO, ou técnica de Dessensibilização e Reprocessamento por intermédio do Movimento Ocular) é um método utilizado para desprogramar e ultrapassar experiências emocionalmente traumáticas. Por meio de movimentos oculares, promove a estimulação bilateral do cérebro, e a comunicação entre os dois hemisférios cerebrais. Connell (citado por McCarthy, 2017, p. 196) explica como utiliza a técnica para desbloquear, em cantores, situações de controlo voluntário excessivo:

«queria que ele (o aluno) tivesse contacto com emoções oriundas do cérebro inferior ao invés de constantemente monitorizar, avaliar e controlar o seu canto pela lógica. Isto ajuda-

⁴³⁵ Brain scans also show that those who do mental practice develop changes in the same brain areas, to roughly the same extent, as those who do physical practice. Traduções minhas.

⁴³⁶ Cf. Anexo 4, *Diário de Ensaios*, Novembro de 2016.

⁴³⁷ Shapiro, autora de *EMDR, Eye Movement Desensitization and Reprocessing: basic principles, protocols and procedures*, entre outros.

-o a compreender que a sua técnica não é algo que força o seu corpo a fazer, mas que é descoberta e nutrida num todo funcional.»⁴³⁸

Abandonar a acção voluntária para aceder a uma forma superior de controlo da acção e da expressão traz-me à memória a frase de Francis Bacon (1976, p.37), citada numa entrevista com David Sylvester: «antes de mais, a vontade de perder a vontade». Assim, este acto complexo que é o gesto vocal, começa por ser treinado metodicamente, com consciência, para no final poder ser entregue a outro tipo de controlo, a uma «zona» de risco, de imprevisibilidade, de desconhecido de onde poderá brotar a criação.

Coda. Presença

«A representação é puro presente.
A posição de um puro presente sem ligação, mesmo tangencial como o tempo,
é a maravilha da representação.»
(Levinas, 2008, p. 110)

Aprender a cantar significa, primeiramente, um treino físico e perceptivo de várias estruturas. Um verdadeiro desenvolvimento muscular acompanha a maturação nervosa – e não apenas neuronal – correspondente ao caminho sensoriomotor que conduz aos músculos e às cartilagens responsáveis pelos movimentos, altamente coordenados, necessários à execução dos trechos musicais. O reconhecer da acção executada gera novas representações do acto vocal e complementa, pelo rasto mnésico que efectua, a experiência vivida. A memória requerida é física, perceptiva (auditiva e proprioceptiva), mas, simultaneamente, cognitiva. Uma nova emoção está presente a cada momento de revelação, seja na resistência encontrada ou na surpresa sentida pela novidade, mas não será por intermédio dela que o *performer* acede à veracidade da sua prestação.

Nenhuma experiência será formadora se solicitar com demasiada intensidade a pessoa nos seus limites físicos, perceptivos, intelectuais, emocionais ou existenciais. Por outro lado, imaginar que se pode aprender a cantar sem reflectir é, como foi sublinhado anteriormente, completamente absurdo à luz destas reflexões. «A verdade não se separa, de facto, da inteligibilidade. Conhecer não é simplesmente constatar, mas sempre compreender» (Levinas, 2008, p. 71).

⁴³⁸ I wanted him to make contact with the emotions of the lower brain rather than constantly monitoring, evaluating and controlling his singing from logic. This helps him realize that his technique is not something that you force upon your body, but is discovered and nurtured into a functional whole. Traduções minhas.

Para encontrar o lugar de onde emerge a acção criativa, opondo-se a uma via apenas de indulgência emocional e contrariando atitudes excessivamente voluntariosas, o cantor procura, pela imaginação, pela atenção consciente aos impulsos corporais e por técnicas oriundas de modalidades físicas ou expressivas – orientadas pela tradição ou pela neurociência – contrabalançar e complementar as composições escolhidas estética ou racionalmente para comunicar com o espectador e construir aquilo a que vulgarmente chamamos «presença». Presença é a qualidade que faz que, enquanto espectadores, não possamos tirar os olhos de um *performer* específico: algo está a acontecer naquela representação, a interpretação aparenta jorrar do momento, sem preparação, parece estar a ser inventada a cada instante e ser verdadeira, orgânica. O termo vem do latim *presentia*, que significa assistência pessoal em algum lugar. Remete-nos para o momento presente, para o agora, aqui, neste espaço. O verbo exprime a acção actual, a que não é passada, nem futura.⁴³⁹ Bucchieri (2011, pp. 263, 264, 278) debruçou-se longamente na sua tese *O Terceiro Corpo* sobre essa qualidade do intérprete, que descreve como a procura de uma «estabilidade impermanente». O estado de presença, segundo o autor, remete, mais uma vez, para um esforço da atenção, para «um estado de alerta constantemente renovável que lhe permite agir livremente sobre o seu presente». Deste modo, o abandono da vontade, mencionado anteriormente, revela-se emergência da atenção a si mesmo, ao outro e ao espaço. Este esforço de seguir, com atenção, o momento presente bloqueia qualquer possibilidade de autojulgamento, de *apresentação*, no sentido de visar um resultado exterior: «o facto de estar atento a si próprio condena (o intérprete) (...) a não poder comprometer-se com o facto de ser observado». O trabalho da atenção dirigida efectua justamente esse foco para o momento, segundo a segundo, num acompanhamento do que está a acontecer, que transcende julgamentos, expectativas ou procuras de efeitos. Assim, o longo e paciente desenvolvimento das percepções e da atenção poderá possibilitar um estado de abertura, simultaneamente consciente e disponível ao desconhecido: «o intérprete está sempre pronto sem saber o que fazer». Esta consciência de si comunica-se ao espectador que, se não a entende, a reconhece. O filósofo José Gil (2001, pp. 164, 181) descreve essa emergência no seu livro *Movimento Total, o corpo e a dança*: «a consciência de si transforma-se em universo de pequenas percepções, tornando-se consciência do corpo de uma outra maneira ainda mais surpreendente: entra num espaço novo, muda de natureza». Este estado de alerta, de disponibilidade, de

⁴³⁹ In *Diccionario Moraes*, p. 590.

«presença» torna--se, para o filósofo, união entre o sentir e o pensar: «é o corpo que estabelece a mediação entre o pensamento e o mundo», o que nos remete, de novo, para o conceito de «corpo sensível» de Danis Bois, e para o abandono das dicotomias do pensamento tradicional que opõem, como já frisei, corpo e mente, sentir e pensar.

Reencontro esta qualidade, mais uma vez, na filosofia de Levinas (2008, p. 58) em relação ao ensino, e tomarei a liberdade de a adaptar ao canto de uma voz humana, que interpreta uma escrita musical:

«O interpelado é chamado à palavra, a sua palavra consiste em trazer auxílio à sua palavra. Em estar presente. Este presente não é feito de instantes misteriosamente imobilizados na duração, mas de uma retomada incessante dos instantes que fluem por uma presença que lhes traz auxílio, que corresponde por eles. Esta incessabilidade produz o presente, é apresentação – a vida – do presente. Como se a presença de quem fala invertesse o movimento inevitável que conduz a palavra proferida para o passado da palavra escrita. A expressão é a actualização do actual.»

O estado de presença é um estado de acolhimento do próprio pelo próprio, no momento presente, para além dos cânones, das vaidades e dos objectivos: uma disponibilidade total, sobretudo para si mesmo: um estado de nudez, como em *La Voix Humaine*, de solidão, mas também de salto comunicativo para o outro, mesmo na impossibilidade e na ausência de resposta. A abertura necessária à comunicação é a mesma, em espectáculo, da que um aprendiz executa para chegar a si mesmo, na procura da sua voz, num esforço de se desencobrir, reconhecer, ultrapassar.

Não me parece demasiado repetir a importância de entregar a responsabilidade da mudança àquele que aprende, e reforçar a essencial autonomia do estudante no reconhecimento das suas evoluções. A aprendizagem do canto poderá, então, transformar-se num caminho existencial de desenvolvimento de competências diversas, uma auto-revelação e autocriação da natureza e da inteligência da pessoa-cantor ao serviço da música, da voz, da escrita, do ser.

Irei, no último acto desta exposição, procurar aprofundar essa jornada.

Acto IV

A viagem de formação do cantor

«Ó minha alma, agora dei-te tudo, até o meu último bem
e por ti esvaziei todas as minhas mãos, *ordenei-te que cantasses*, eis o meu último dom.
Disse-te, portanto, que cantasses
– diz-me agora, diz-me, quem deve agradecer ao outro.»
(Nietzsche, 1980, p. 253)

A construção da voz cantada corresponde, como foi apresentado, ao desenvolvimento de potencialidades vocais, interpretativas ou expressivas. Quando decide começar uma formação, o cantor lírico responde à motivação de se dedicar à música clássica e de desenvolver o seu instrumento para a expressar. A população de jovens cantores líricos de que esta investigação se ocupa prepara-se para a sua profissão entre sete a dez anos, defrontando-se com o desafio de corresponder a um repertório imposto cuja sonoridade está, à partida, estabelecida por tradições, registada em inúmeras gravações e que necessita de uma construção corporal demorada. Quando termina os seus estudos académicos, preparara-se para concursos onde irá dar provas das suas capacidades e procura estúdios de ópera que executam a passagem entre a fase estudantil e o princípio, sempre incerto, da profissão. Nos seus anos de preparação, mas sobretudo face aos seus primeiros desafios profissionais, o cantor preocupa-se com a saúde do seu instrumento, que, como referi, responde ao corpo e à psique e oscila, humanamente, com as alterações da sua vida.

Mas o que significa saúde vocal? Para a medicina, o conceito corresponde a um aparelho fonador sem deficiências anatómicas ou funcionais visíveis nas pregas vocais ou na laringe, sejam elas por esforço, inflamação ou infecção. Assim, o termo *saúde* é geralmente definido como ausência de patologia. Nesse sentido, as consultas hospitalares de apoio à voz oferecem conselhos importantes – adaptados a uma população amadora, bem como aos profissionais da voz falada ou cantada – na prevenção e no tratamento de situações agudas, como infecções respiratórias, situações alérgicas ou digestivas, e no despiste de disfunções estruturais ou funcionais. No entanto, pequenas variações na actividade do instrumento vocal são, por vezes, particularmente significativas para o canto, apesar de não forçosamente detectadas pela consulta da especialidade. Robert Sataloff (2006, V. I, p. 1), médico e estudioso dos processos vocais,

considera que os cantores líricos «são os atletas olímpicos do mundo da voz⁴⁴⁰», o que os torna dependentes da consulta de otorrinolaringologia. Todavia, a acção do médico especialista dirige-se apenas a uma pequena parcela do instrumento vocal, ou seja, ao interior das vias respiratórias: grande parte do aparelho vocal não é observável pela endoscopia às cordas vocais, exame comum no qual se baseia a observação médica do aparelho fonador. Com efeito, a actividade correcta do aparelho respiratório, da musculatura extrínseca da laringe e dos articuladores ultrapassa as competências das consultas habituais de otorrinolaringologia que referirão o paciente, nos melhores locais, a profissionais na área da terapia da fala e do ensino do canto, para aferir auditivamente o funcionamento total da voz, detectar e corrigir desequilíbrios funcionais.

Assim, parece-me pertinente questionar o conceito de saúde vocal quando circunscrito à ausência de patologia, para propor outro, mais abrangente, nascido da vivência do cantor lírico. Como já compreendemos, o acto do canto depende de um conjunto complexo de movimentos corporais coordenados, facilmente modificados por factores internos ou ambientais. Efectivamente, o cantor sofre mais do que qualquer outro artista com mudanças climáticas, viagens, infecções, substâncias alergénicas, complicações digestivas, tensões musculares e variações hormonais, para citar alguns dos pesadelos que, em poucos minutos, modificam a qualidade do seu desempenho, por atingirem directa ou indirectamente a flexibilidade das mucosas ou a eficiência dos movimentos musculares.

Para além desses factores, com os quais o jovem cantor aprende a lidar a caminho da sua profissionalização, outros, mais misteriosos, parecem por vezes afectar a qualidade do som emitido. Efectivamente, no meu percurso de cantora e de professora de canto, fui confrontada amiúde com momentos nos quais uma voz sã, ou em pleno desenvolvimento, se bloqueia inexplicavelmente: o cantor não reconhece o seu som, sente que «não está bem de voz» apesar de não estar doente, não conseguindo explicar a origem da variação das suas competências apesar de poder identificar um estado de cansaço, de vulnerabilidade emocional ou de *stress*. As pequenas variações vocais, que passariam talvez despercebidas a um não profissional, constituem uma preocupação séria para um cantor lírico: certas notas ficam impossibilitadas ou a sua qualidade modifica-se; a voz perdeu o brilho ou soa apertada, em esforço ou pesada; desenvolveu muito vibrato ou oscila na afinação; a respiração está dificultada e a articulação desequilibra a fonação.

⁴⁴⁰ Singers are the olympic athletes of the voice world. Traduções minhas.

Consultado um especialista, nenhuma causa funcional é, no entanto, identificada. Direi então que o conceito de saúde vocal, para um cantor lírico, terá uma concepção mais estreita do que aquela que os seus colegas actores, os cantores de música ligeira ou até os profissionais da medicina poderão considerar.

Caso 22: Beatriz. *Refere que não estava num bom dia, com as costas muito presas, o diafragma, etc. A voz varia muitíssimo segundo as emoções, o cansaço, e o stress dos ensaios. O corpo enrola-se literalmente, soltando-se com as sessões de fasciaterapia ou de terapia de Bowen, a que recorre frequentemente.*

Caso 23: Cláudia. *Recaída com dores: voz de novo presa, tensão na língua; sente esforço vocal; a postura está de novo desalinhada. Em séria melhoria depois da operação às costas. Ainda a resolver a voz «engolada» e a relação da postura da cabeça com a articulação. Melhor de novo, a entusiasmar-se. Recai e melhora, flutuações dependentes do estado de cansaço, do stress, das dores nas costas. Tudo se interliga. Perde confiança e mais se contrai. Quase desiste, mas recomeça.*⁴⁴¹

Como parte do mestrado em psicopedagogia perceptiva, submeti um pequeno questionário a vários colegas, no qual procurava identificar as principais dificuldades do cantor em manter o seu apogeu físico e a sua disponibilidade interpretativa. Para além das variações de saúde já citadas, os interrogados identificaram, prioritariamente, a fadiga e o *stress* (físico ou emocional) enquanto principais interferências na disponibilidade, na atenção, na confiança e na criatividade do cantor (Lemos, 2011).

Num estudo sobre as pedagogias e as aprendizagens do canto, parece-me pertinente questionar como estes factores afectam o funcionamento vocal, com o objectivo de delinear um caminho de entendimento e consciência na manutenção da voz humana cantada. Interrogarei, neste último acto, a manutenção da saúde vocal do cantor lírico, abordando a influência do *stress* e das emoções nos processos performativos e na eficiência fisiológica do instrumento vocal. Esboçarei algumas considerações sobre a viagem de formação do cantor na constante procura de um equilíbrio físico e psíquico e terminarei reflectindo sobre as consequências humanas de um trabalho sobre a voz.

⁴⁴¹ Cf. Anexo 1, *Diário de alunos*, pp. 7 e 19, 20, 21.

Cena 1. Uma questão de equilíbrio

«Se a emoção escolhe exprimir-se pela afonia, é porque a fala é, de entre todas as funções do corpo, a mais estreitamente ligada à existência em comum ou como diremos, à coexistência.»

(Merleau-Ponty, 1999, p. 222)

Nas minhas pesquisas sobre o efeito do *stress* na voz, encontrei um artigo do cientista Daniel Bachtold (2003) intitulado «*Stressed males sing lousy love songs*⁴⁴²», que comenta os trabalhos da ornitóloga Kate Buchanan da Universidade de Cardiff. A cientista observou que estorninhos submetidos a períodos de *stress* (fadiga e alimentação deficitária) passam menos tempo a cantar, e que o seu canto – cuja função não é apenas lúdica, mas corresponde a rituais de acasalamento – apresenta menos variabilidade e inspiração. Ultrapassando a óbvia ironia do título do artigo e a ousadia de o utilizar analogicamente para a minha reflexão sobre os cantores, repetirei que a voz cantada depende directamente do corpo e que será fácil entender que um corpo extenuado não pode responder a um acto tão muscularmente intenso – e de expressão íntima – como é o canto: «um corpo cansado», adverte Harrison (2006, p. 140), «ameaça enormemente a actividade de total envolvimento a que corresponde o acto de cantar⁴⁴³». Nos teatros de ópera respeitáveis é muitas vezes oferecido um dia de descanso entre as récitas e depois do ensaio geral; em nenhuma circunstância é pedido a um cantor o esforço físico e os horários descontrolados a que se sujeitam actores de teatro ou cantores de musicais, que amiúde utilizam o *play back* como solução de segurança nas suas apresentações, ou, nas companhias mais importantes, contratam um segundo elenco que substitui os papéis principais em situação de impedimento. O primeiro efeito a considerar será o facto de a fadiga física parecer piorar a desidratação das mucosas, provocando imediatamente uma baixa de vibração das cordas vocais. Estudos sublinham igualmente a interferência da fadiga nas flutuações posturais, o seu efeito de diminuição do tónus muscular, nos níveis de atenção e na memória, implicando, também, uma alteração significativa da imunidade (Sataloff, 2006).

Muito se tem escrito sobre desordens vocais ligadas à emoção e não será aqui o lugar de o fazer. As expressões populares *perder o pio*, *ter a voz embargada* ou *ter um nó na garganta* exprimem de forma simples os mecanismos ligados ao *stress* que, de

⁴⁴² Machos *stressados* cantam pobres canções de amor.

⁴⁴³ A tired body makes heavy weather of the totally involved activity of the singing. Traduções minhas.

forma aguda ou crónica, modificam o uso da voz. São conhecidos os efeitos do *stress* sobre o corpo (frio súbito, tensão, tremores, suores, palpitações, descoordenação dos movimentos), as suas componentes afectivas (emotividade exagerada, paralisia) ou cognitiva (perca de memória, flutuações da atenção). Não pretendo reflectir, neste estudo, sobre as disfonias psicogénicas (Aronson, 1990; Rosen, Heuer, Levy & Sataloff, 2006, V. II), mas gostaria, no entanto, de questionar como pode um jovem cantor, em busca de autonomia, entender a variabilidade da sua voz para fazer face às exigências de uma profissão afectada pelas flutuações da vida física e emocional.

O *stress*, reacção de fixidez e desadaptação

«Qual é este limiar subtil, delicado a discernir, que transforma uma conduta dinamizadora e adaptativa numa agitação estéril, na qual as forças dinâmicas da pessoa se esgotam e se dispersam em comportamentos pelo menos ineficazes?»
(Noël, 2002, p. 14)

O *stress* de que fala um cantor poderá revelar-se de duas formas diferentes: a primeira será a reacção imediata, originada pela própria profissão e conhecida como *medo do palco ou ansiedade da performance* – que originalmente parece paralisar uma prestação em termos físicos e mentais; a segunda corresponde a um conjunto de respostas corporais, consequências de processos emocionais ou físicos que se inscrevem no corpo a longo prazo e modificam a liberdade vocal: o *stress* crónico, ou, em termos psicológicos, dito pós-traumático.

A palavra *stress* aparece pela primeira vez com os trabalhos de Selye (1956), que o descreve enquanto reacção fisiológica de um organismo frente a um acontecimento causador de desequilíbrio, explicando, de um ponto de vista puramente biológico, afecções anteriormente entendidas como psicossomáticas. Esta reacção ancestral é originalmente um mecanismo positivo de adaptação imediata, no qual o sujeito se prepara para dois tipos de acção: lutar ou fugir. Para isso, o seu corpo mobiliza um sistema complexo que parte das percepções sensoriais (informação), passa pela resposta hormonal (eixo hipotálamo-hipófise-supra-renais), pelo sistema nervoso autónomo (simpático-excitador e parassimpático-inibidor), pelos sistemas vascular e imunitário, e que ainda inclui os tratamentos da informação efectuados pelos centros cerebrais que dirigem as operações, e que são, em retorno, influenciados pela acção dos sistemas periféricos citados. Após a percepção da situação e a sua avaliação cognitiva, a pessoa desenvolve uma reacção em cadeia, hormonal e neurovegetativa, que provoca efeitos diversos:

aumento do tónus muscular, acelerações cardíaca e respiratória, constrição vascular, alteração do equilíbrio imunitário e da homeostasia visceral, modificações da expressão facial e do tom da voz. Todas estas manifestações correspondem a uma verdadeira preparação para a acção.

As reacções de *stress*, segundo Selye (1956, 1975), não são, no entanto, específicas: seja qual for a sua natureza – física, emocional ou ocupacional – os mecanismos fisiológicos mobilizados serão os mesmos e os seus efeitos acumular-se-ão no organismo⁴⁴⁴. Esta não-especificidade resultará, com frequência, num fenómeno de sobrecarga. As células do sistema nervoso autónomo tornam-se hiperactivas e reagem à mínima provocação: todo o organismo é mantido a um nível muito alto de estimulação e as capacidades de adaptação, muito solicitadas, desorganizam-se. Quando os «*stressors*»⁴⁴⁵ da vida quotidiana se expandem no tempo, as reacções químicas ou neuronais somam-se e os sistemas, sobrecarregados, desencadeiam-se de maneira por vezes arbitrária ou esgotam-se. Este acto natural de adaptação transforma-se assim num estado crónico de desequilíbrio: passámos de uma reacção benéfica, adaptada, a uma acumulação de defesas, cujos efeitos acabam por ser ressentidos pelo indivíduo de forma nociva (Dantzer, 1989). A psicopedagoga e investigadora da Universidade de Rimouski Agnès Noël (2001, p. 25), descreve esta reactividade biológica, fisiológica e psicológica como uma «situação de fixidez das reacções (...) no organismo», que irá, por sua vez, facilitar «novos episódios de *stress* e alimentar um estado de cronicidade»⁴⁴⁶.

O *stress* crónico apresenta, a longo prazo, sintomas instalados que a maioria de nós conhecerá, tais como aumento da tensão arterial, aumento das tensões musculares (por vezes com dores associadas), perturbações a nível visceral (de natureza espasmódica, inflamatória ou outra), manifestações ao nível da pele, variações de humor (irritabilidade, ansiedade, depressão), alteração dos ritmos do sono, dificuldades a nível cognitivo e diminuição da eficácia imunológica. E sublinharei, no interesse presente deste estudo, as consequentes modificações vocais (Dantzer, 1989).

A palavra *stress*, que utilizamos habitualmente, remete-nos, então, para um esforço, originalmente adaptativo, desencadeado por um organismo hiperactivo ou, pelo contrário, extenuado, exercido de forma desajustada à situação que o causou.

⁴⁴⁴ «By definition, the nonspecific response to any demand. » Selye, citado por Thurin, 2007, p. 2.

⁴⁴⁵ Estímulo exterior ou interior que provoca a reacção de *stress*.

⁴⁴⁶ Le *stress* dépassé est entrevu dans cette approche, avant tout, comme une situation de fixité des réactions de *stress* dans l'organisme qui facilite ainsi de nouveaux épisodes de *stress* et entretient également un état de chronicité. Traduções minhas.

A via de ressonância de um choque

«Confrontado com um traumatismo, o corpo reage na sua biologia e na sua fisiologia. Um traumatismo inscreve-se sempre nos tecidos, perturbando momentaneamente as funções nervosas, a circulação sanguínea, o ritmo dos tecidos conjuntivos, a liberdade articular e o psiquismo. Este conjunto de reacções, não identificáveis por exames clássicos, mas efectivamente inscritas no corpo, constitui a via de ressonância de um choque.»⁴⁴⁷
(Bois, 2006, p.172)

As investigações de Bois (2006) sobre o *stress* crónico e a sua inscrição no corpo e no psiquismo deram origem a um modelo organizado segundo sete níveis, a que chamou «a via de ressonância de um choque»⁴⁴⁸. Segundo este autor, seja qual for a sua origem, física, psíquica, de origem psicossomática, aguda ou repetitiva, com patologias já declaradas ou ainda não observáveis, o *stress* processa-se universalmente em todos os sujeitos e os seus efeitos seguem um encadeamento preciso: os três primeiros estádios relacionam-se com o plano físico, os dois seguintes afectam as percepções e os dois últimos correspondem à instalação da patologia e do mal-estar (Bois, 2006; Noël, 2001; Quéré, 2009). Danis Bois (*opus cit.*, p. 30) sugere a existência de uma memória corporal que perpetua as reacções no corpo, criando uma propensão a novos estados de *stress*:

«Quando a pessoa está em forma, quando a sua vitalidade física e psíquica lhe são suficientes, estas reacções apenas duram o tempo necessário à adaptação, e o corpo regressa então rapidamente ao seu estado de base. No entanto, às vezes, a intensidade do choque ultrapassa a capacidade de absorção do sujeito (...) O mesmo processo de fixação pode produzir-se igualmente sob o efeito do medo, da angústia ou da dúvida, que laboram como verdadeiras lesões no processo fisiológico.»⁴⁴⁹

Irei descrever este modelo, por me parecer importante para o entendimento da variabilidade dos mecanismos vocais do cantor.

A primeira «via de ressonância» corresponde à «reacção neurovascular e neurovegetativa» descrita anteriormente como preparação à acção. O chamado *stress* positivo, ou *eustress*, adapta o organismo à situação; as modificações biológicas invertem-se pouco tempo depois e o organismo recupera o seu equilíbrio. Se a situação

⁴⁴⁷ Confronté au traumatisme, le corps réagit dans sa biologie et dans sa physiologie. Un traumatisme s'inscrit toujours dans les tissus, perturbant momentanément les fonctions nerveuses, la circulation sanguine, la rythmicité des tissus d'enveloppe, la liberté articulaire et le psychisme. Cet ensemble de réactions non décelables par les examens classiques, mais bel et bien inscrites dans le corps, constitue la voie de résonance d'un choc.

⁴⁴⁸ Voie de résonance d'un choc.

⁴⁴⁹ Lorsque la personne est en forme, que sa vitalité physique et psychique lui suffit, ces réactions ne durent que le temps nécessaire à l'adaptation et le corps retourne ensuite rapidement à son état de base (...) Le même processus de fixation peut se produire également sous l'effet de la peur, de l'angoisse ou du doute qui œuvrent telle une vraie lésion dans le processus physiologique. Traduções minhas.

for repetida, no entanto, poderá deixar marcas no organismo, nomeadamente a nível funcional (hormonal ou nervoso), tornando-se naquilo que se refere habitualmente por *stress* negativo ou *distress*.

O segundo estágio descreve a «contractilidade da fáscia» ou tecido conjuntivo que tive, anteriormente, a ocasião de apresentar. Como escreve Courraud (1999, p. 108), «a fáscia é também um regulador do *stress*, num plano mecânico, neurológico e rítmico; pode modificar a sua estrutura e variar a sua dinâmica rítmica em função das informações que recebe⁴⁵⁰». Como o sublinha igualmente Noël (2001, p. 30), «quando o *stress* é adaptado, a fáscia absorve o choque (...) e regressa ao seu estado anterior». A investigadora explica que este tecido pode, no entanto, perder a sua adaptabilidade face à perenidade dos estímulos: «quando o choque ultrapassa as capacidades de adaptação fisiológica e individual (...) as crispações locais, regionais e globais persistem⁴⁵¹». Segundo estas autoras, as tensões fasciais estão muitas vezes na origem de dores não específicas ou de perturbações ditas «somatoformes⁴⁵²», como por exemplo perturbações intestinais, opressões do peito em situação ansiosa ou enxaquecas. Veremos adiante como se manifestam na voz do cantor.

O terceiro nível refere-se à «alteração do tónus muscular». A relação entre o *stress* e a tensão muscular é bem conhecida: as pessoas sentem-se *sob pressão*, ou *a rebentar pelas costuras*, o que significa que, ao invés de reduzir o tónus após uma acção, o músculo, após a sua activação, mantém uma tonicidade elevada que o impede de reagir correctamente face a um novo *stressor*. A tensão generalizada sentida pela pessoa localiza-se com frequência na zona do pescoço, dos maxilares, do eixo vertebral que vai da nuca à bacia, afectando sobretudo a cintura escapular⁴⁵³, o diafragma e a pélvis, mas podendo igualmente incluir os membros superiores e inferiores e a caixa craniana. Pela sua relação com o plexo solar, importante encruzilhada nervosa, a tensão na zona diafragmática poderá originar espasmos dolorosos e perturbações ditas «psicossomáticas», ligadas à respiração, ao apetite, como a anorexia, ou à digestão, como o refluxo esofágico (Bois, 2006). Nestas circunstâncias, qualquer músculo, já em esforço

⁴⁵⁰ Le fascia est aussi un régulateur de *stress* sur les plans mécanique, neurologiques et rythmique. Il peut modifier sa structure et varier sa dynamique rythmique en fonction des informations qu'il reçoit.

⁴⁵¹ Lorsque le *stress* est adapté, le fascia absorbe le choc (...) puis retrouve l'état antérieur dans lequel il se trouvait. Mais lorsque le choc dépasse les capacités d'adaptation physiologique et individuelle (...) les crispations locales, régionales et globales demeurent. Traduções minhas.

⁴⁵² Outro nome para «psicossomático», mas sem conotação psicanalítica.

⁴⁵³ Chamam mesmo aos *levator scapula*, ou músculos elevadores da omoplata, os «músculos do *stress*».

por um desequilíbrio de estrutura, será solicitado por um esforço duplicado em situação de *stress*.

*No caso de uma distorção na zona lombo-pélvica, presente numa situação de escoliose, observamos por vezes uma súbita crispação dos quadrados do lombo, dos ilíacos, dos psoas, dos músculos pélvicos (piriforme e piramidal) a seguir a um período emocionalmente difícil ou cansativo, e em resposta à contracção do diafragma. Observo a correspondente torção a nível cervical.*⁴⁵⁴

As perturbações crónicas do tónus poderão ter um efeito a longo prazo na postura, instalando distorções definitivas a nível vertebral. Terei a ocasião de aprofundar como estas situações afectam directamente a voz do cantor.

Bois observa, no quarto nível da cadeia de inscrição de um choque no corpo, uma «perturbação generalizada dos ritmos», nomeadamente a nível respiratório e cardíaco: quando o ritmo diafragmático se altera, o conjunto fascial que liga as vísceras entre si⁴⁵⁵, segue esta alteração. Numa situação de *stress* crónico, todo o biorritmo fascial⁴⁵⁶ será atingido, afectando as trocas metabólicas e celulares prejudicando a vascularização dos órgãos correspondentes, com consequências na vitalidade e no humor (Quéré, 2009).

A partir do quinto nível, as consequências vão atingir a percepção. Observamos uma «deserção sensorial», quando, face a um *stress* importante ou prolongado, o indivíduo organiza uma forma de distância entre o seu corpo e ele próprio. Com o decorrer do tempo, esta distância irá influenciar as suas capacidades de percepção e poderá originar uma modificação da relação da pessoa consigo mesma, patente, por exemplo, em situações de fadiga crónica, com consequências evidentes na actividade performativa do cantor.

Nas duas fases seguintes, o corpo perde a sua adaptabilidade a nível biológico e fisiológico, entrando na fase chamada por Bois «imobilidade e perda da reversibilidade espontânea»: a matéria do corpo torna-se rígida e as distorções instalam-se. Este estágio corresponde à sobre-activação corporal descrita anteriormente, onde as reacções face aos novos *stressors* aparecem exageradas, arbitrárias, ou, pelo contrário, paralisadas. Bois denomina a última etapa o «estado de impercepção» que modifica «a adaptabilidade das grandes funções de base», onde se observa uma perda de lucidez sobre as situações e uma deterioração dos processos da atenção e da percepção. Acompanhado por uma diminuição

⁴⁵⁴Cf. Anexo 3, *Diário de pesquisa voz e corpo*, p. 41.

⁴⁵⁵ Fásia axial profundo.

⁴⁵⁶ Movimentos ritmados da fásia, perceptíveis na terapia manual.

da capacidade de antecipação – portanto de prevenção – de outras situações de *stress*, este último estágio aumenta a vulnerabilidade, perturba a identidade orgânica, instalando uma situação de mal-estar crónico que se encontra nos casos de *stress* pós-traumático mais graves.

As pesquisas de Bois (2006) evidenciam igualmente a acção directa dos processos cognitivos e das formas de pensamento no perpetuar das reacções emotivas e das suas consequências neurovegetativas e hormonais: «as representações negativas e os mecanismos de projecção vêm perturbar o retorno espontâneo ao equilíbrio⁴⁵⁷». O olhar consciente do sujeito sobre o acontecimento pode originar ou acalentar emoções, secundárias ao acontecimento, que irão reacender, *fisicamente*, uma nova cadeia de reacção e perpetuar o estado de *stress* no corpo, recriando, em consequência, os seus efeitos fisiológicos e psicológicos. Que parte de *stress* nos infligimos a nós mesmos, pela maneira como percebemos as situações e pelas representações que delas elaboramos? Seremos nós os co-autores do nosso *stress*? Neste pressuposto me apoiarei, para sugerir que o cantor aprenda a reconhecer, em lucidez, a universalidade dos mecanismos que modificam a sua voz, para transformar um estado de vulnerabilidade passiva em mais uma aprendizagem.

Ansiedade da performance

«A condição física do corpo reflecte-se também na vitalidade da expressão vocal: doença, postura defeituosa e padrões musculares habituais, todos deixam a sua marca na maneira como soamos.»⁴⁵⁸
(Newham, 1993, p. 13)

Como vive o cantor os seus episódios de *stress*? Este estudo não pretende debruçar-se sobre traumatismos graves, mas sim tentar entender de que maneira a voz do cantor será afectada por situações comuns da vida de todos os dias, como rupturas familiares, pequenos acidentes, viagens, mudanças de vida, dificuldades profissionais, relacionais ou económicas. Parece-me importante, antes de mais, distinguir duas situações: o *stress* imediato e o *stress* crónico. Ambos afectam os cantores directamente, mas de forma distinta.

⁴⁵⁷ Les représentations négatives et les mécanismes de projection viennent alors perturber le retour spontané à l'équilibre.

⁴⁵⁸ The physical condition of the body is also reflected in the vitality of vocal expression: illness, faulty posture and habitual muscular patterns all take their toll on the way we sound. Traduções minhas.

O *stress* imediato corresponde à reacção fisiológica que ocorre após um grande esforço ou uma emoção violenta e que encontramos, nomeadamente, na situação a que habitualmente chamamos o *medo do palco*. A grande maioria dos *performers* (ou qualquer orador público) terá contactado, geralmente nas fases iniciais da sua aprendizagem, com as modificações hormonais e neurovasculares ocorrentes frente à exposição de si que acarreta o acto de cantar em público e que resultam num conjunto de sintomas: diminuição das secreções salivares, laríngeas e brônquicas (garganta seca), alteração dos ritmos respiratórios e diafragmáticos (perda de controlo súbito do suporte da voz), confusão das percepções sensoriais e do ouvido, perda de memória e sensação intensa de medo. No entanto, se esta ocorrência não se limitar a ser episódica, ao sentir repetidas vezes o seu instrumento modificar-se sob a acção das reacções neurovegetativas o cantor afasta-se da sua espontaneidade expressiva e do seu prazer em cantar. Se estes episódios se repetem, o medo do palco poderá originar uma falta de confiança em si próprio enquanto pessoa, na medida em que se identifica com a sua voz, o que, de forma óbvia, dificultará mais ainda a emissão vocal e a liberdade interpretativa. «Um surpreendente número de cantores parece sofrer de baixa auto-estima», o que «inibe o seu desempenho de alguma forma⁴⁵⁹», escreve Harrison (2006, pp. 195, 196). O autor sugere que a falta de confiança poderá ser paliada por conselhos como «suspender o seu julgamento e arriscar» ou «fazer frente ao desconhecido». Veremos, no entanto, que estas reacções participam de regulações que nada têm de voluntário e que uma abordagem psicológica do problema nem sempre apresenta resultados:

Caso 24: Antónia. *Audição correu mal, bloqueou a respiração, mas não o resto: altura, texto, mistura.*

Concerto de música antiga correu bem. Melhor, menos crítica. Trabalho só sobre a confiança e estar no momento sem reflexão. Melhora de cada vez, mas ainda se censura: quando não pára, olha para o tecto, abana a cabeça.

Audição: de novo «paralisada». Trabalho da situação de risco a partir do lúdico. Chamou-lhe terapia de choque. Gestão das expectativas: «não sou óptima, mas também não sou péssima». Sem muito sucesso.

Workshop: chegou atrasada, perdeu todo o trabalho de consciência do corpo e stress que era para ela! Cantou bem, mas aterrorizada e sem expressão. Dançar, ser transportada.

Abriu! Pouco a pouco mais animada, parou, por momentos, de pensar, de se criticar.

Referiu que está a ser seguida por um psicólogo. Bom, talvez, para a ajudar no medo da exposição, do perfeccionismo, na falta de autonomia.⁴⁶⁰

⁴⁵⁹ A surprising number of singers seem to suffer from low self-esteem (...) which inhibits their performance on some level. Traduções minhas.

⁴⁶⁰ Cf. Anexo 1, *Diário de alunos*, p. 1.

Rosen, Heuer, Levy e Sataloff (2006, II, pp. 187-191) analisam as várias vertentes deste fenómeno no seu artigo *Performance Anxiety*, elucidando causas e delineando várias modalidades de apoio a caso mais complicados: «na sua forma mais extrema», escrevem, «o medo do palco desorganiza as competências do *performer*; na sua forma mais suave, diminui o prazer de aparecer em público⁴⁶¹». Os autores identificam várias disciplinas de ajuda (psicoterapia, trabalho de relaxamento, terapia cognitiva, meditação, hipnoterapia, entre outros) susceptíveis de construir um estado de lucidez e de tranquilidade no momento da exposição pública e de reduzir os efeitos fisiológicos desencadeados. Além do mais, advertem para o uso de substâncias tranquilizantes sem supervisão médica: o álcool, popular em concertos de música ligeira, «apesar de poder melhorar o estado de ansiedade», produz desidratação, «dificulta competências motoras minuciosas e neutraliza a sensibilidade do indivíduo⁴⁶²», afectando a excelência do desempenho. Quanto ao uso de beta bloqueantes, muito populares entre os instrumentistas de música clássica, os autores consideram, de acordo com «a comunidade de laringologistas», que estes medicamentos «não devem ser usados em cantores⁴⁶³», pelos efeitos secundários associados⁴⁶⁴. Considero evidentemente questionável que um pedagogo da voz aconselhe o uso de qualquer medicamento para aliviar a ansiedade do palco sem supervisão médica. Sataloff e a sua equipa (2006, pp. 191, 202) concluem, pertinentemente, que «qualquer profissional da voz que necessite de uma substância ingerida para executar as actividades diárias da profissão que escolheu manifesta um problema mais significativo e deverá ser encaminhado para aconselhamento e tratamento⁴⁶⁵».

Na minha experiência, diria que os cantores profissionais, habituados à vivência do palco e às flutuações do seu instrumento, afirmarão aos seus jovens colegas que o melhor remédio para o medo do palco reside na sua «técnica», ou seja, no conhecimento profundo dos seus mecanismos vocais, no domínio da partitura, numa prática quotidiana e num esforço activo no equilíbrio constante da sua saúde, com uma supervisão regular

⁴⁶¹ In his extreme forms, performance anxiety actually disrupts the performers skills; in its milder form, it lessens the enjoyment of appearing in public.

⁴⁶² Alcohol impairs fine motor performance and dulls an individual's sensorium (...) although they may ameliorate performance anxiety.

⁴⁶³ The laryngologic community generally agrees that beta blockers should not be used by singers.

⁴⁶⁴ Esses efeitos secundários incluem diminuição do ritmo cardíaco, aumento da salivação, modificação da pressão arterial; podem desencadear ataques de asma.

⁴⁶⁵ Any professional voice user who requires an ingested substance to perform the daily activities of his or her chosen profession is manifesting a more significant problem and should be referred for appropriate counselling and treatment. Traduções minhas.

por profissionais da medicina para fazer face a imprevistos ou a condições particulares. Considero que a regularidade das apresentações durante os anos estudantis, a crescente lucidez sobre os processos fisiológicos e o funcionamento vocal, acrescida de um acompanhamento docente na gestão de realidades e expectativas, podem transformar um estado de terror inicial em pequenas manifestações somáticas que deixam de impedir o óptimo funcionamento da voz, permitindo o consequente despontar da expressão artística.

Teoria polivagal

«O sistema nervoso humano procura a segurança
e usamos os outros para nos ajudarmo-nos a sentirmo-nos seguros.»⁴⁶⁶
(Porges, 2012, p. 5)

Uma outra visão do *stress*, um pouco mais abrangente do que a teoria tradicionalmente estabelecida, é apresentada hoje em dia pela mão do neurocientista norte-americano Stephen Porges, do Brain-Body Center da Universidade de Chicago. Para além dos dois mecanismos reguladores do *stress* já conhecidos – parassimpático e simpático – Porges identifica um terceiro a que chamou «sistema nervoso social»⁴⁶⁷. A sua «teoria polivagal»⁴⁶⁸ evidencia os dois diferentes trajectos do nervo vago, ou décimo par pneumogástrico (do qual já falámos a propósito do funcionamento laríngeo), no sistema nervoso parassimpático. Os dois ramos do mesmo nervo possuem funções diferentes: o primeiro ramo, mais primitivo, é responsável por comportamentos antigos de imobilização, equivalentes aos do animal que *faz de morto*. O segundo trajecto, mais evoluído, está ligado, segundo o cientista, a comportamentos sociais auto-calmantes. Enquanto o trajecto inferior do nervo vago regula os órgãos abaixo do diafragma (com consequências viscerais nomeadamente digestivas e excretórias), o «sistema nervoso social», identificado por Porges, corresponde à acção do trajecto superior do mesmo nervo, do cérebro para o coração, passando pelos músculos da face, pelo ouvido e pela laringe e responsáveis por comportamentos de interacção social de empatia: mímica facial, olhar, voz e escuta.

⁴⁶⁶ The human nervous system (...) is on a quest for safety and we use others to help us feel safe.

⁴⁶⁷ Social nervous system.

⁴⁶⁸ Polyvagal theory. Traduções minhas.

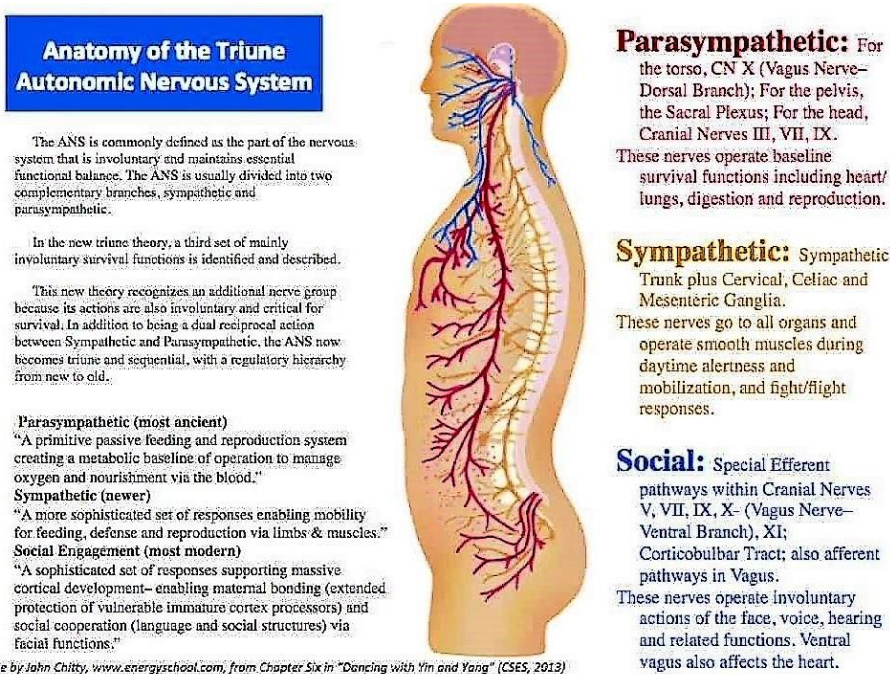


Fig. 18. Anatomia do sistema nervoso autónomo © Chitty, 2013

O cientista (2012, p. 4) demonstra como a primeira reacção automática frente ao *stress* activa sempre que possível, enquanto reacção *imediata e adaptativa* organizada pelo nervo vago (em conjunção com zonas superiores do cérebro), funciona como uma tentativa de apaziguamento próprio pela procura de um contacto social: «as acções comportamentais de interacção recíproca servem uma função reguladora do estado fisiológico de cada um⁴⁶⁹», explica Porges. Nesta perspectiva, na totalidade dos sujeitos as reacções de *stress* respeitam uma hierarquia filogenética⁴⁷⁰, na qual as mais antigas entram em acção apenas se as mais recentes falharem, seguindo padrões neurológicos complexos. Assim, para enfrentar qualquer situação potencialmente perigosa, num primeiro momento o sujeito reage com «actos sociais de comunicação», procurando o contacto do olhar, modificando as expressões faciais, usando *a voz e o ouvido*. Apenas se esta reacção adaptativa não for suficiente, o sujeito irá reagir com o sistema simpático de «mobilização» (fuga ou ataque) e, em ultimo caso, identificado como perigo extremo, gerar uma total paralisia, recorrendo ao sistema vagal mais

⁴⁶⁹ The reciprocal behaviour interactions serve a function in regulating each other's physiological state.

⁴⁷⁰ Este terceiro sistema nervoso autónomo encontra-se presente nos mamíferos e nos humanos e não em animais inferiores. Traduções minhas.

primitivo que provoca a «imobilização» física e uma certa suspensão da consciência⁴⁷¹ (Porges, 2003, p. 506).

Porges explica que, se os episódios de *stress* forem repetidos, as primeiras estratégias de acção vão sendo menos possíveis, o que delinea os estádios de *stress* crónico ou pós-traumático, com as fases de hiperreactividade ou esgotamento já descritas anteriormente. Assim, uma incapacidade momentânea de interagir socialmente poderá indicar uma situação intensa de *stress*. Na seguinte fase, o sujeito reage exageradamente, evitando compulsivamente as situações ou agredindo. A seguinte desadaptação da acção do sistema nervoso neurovegetativo corresponde à impossibilidade de reagir, quando o indivíduo apresenta uma certa forma de paralisia da interacção social, a que o psicoterapeuta John Chitty (2013) director da Colorado Energy Studies em Boulder, chama o «congelamento»⁴⁷². Esse comportamento não se limitaria a situações de perigo real, encontrando-se quotidianamente em situações sentidas como potencialmente constrangedoras para certos sujeitos cujo sistema adaptativo se encontra sobre-solicitado.

Theory of Dissolution

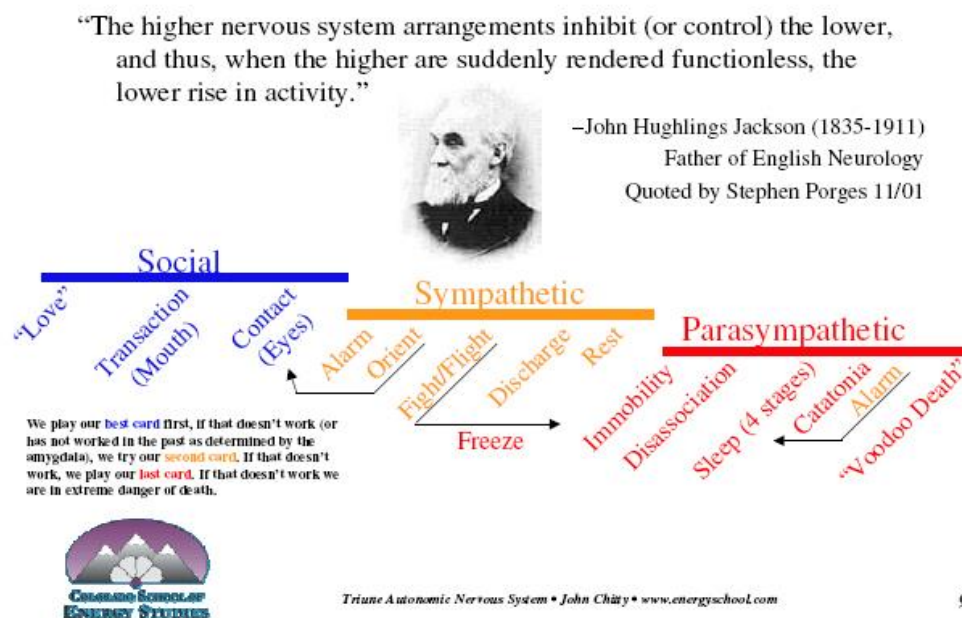


Fig. 19. Teoria de dissolução (Jackson/ Porges) © Chitty, 2013.

Em que aspecto se poderão aplicar as teorias de Porges ao *stress* do cantor? Observei algumas vezes, na minha acção pedagógica, um fenómeno que poderei entender

⁴⁷¹ Three distinct autonomic subsystems, which are phylogenetically ordered and behaviourally linked to social communication (e.g. facial expression, vocalization and listening), mobilization (e.g. fight-flight behaviours) and immobilization (e.g. feigning death, vasovagal syncope and behaviour shut down).

⁴⁷² Freeze. Traduções minhas.

como o estado de *freeze* descrito por Chitty e talvez reconhecível por cada um de nós: com efeito, em apresentações públicas, na impossibilidade de se subtraírem à crítica alheia (ou de interagirem, fugirem ou manifestarem as suas emoções), alguns cantores principiantes desencadeiam uma certa forma de remoção da consciência e de quase ausência de reacção, visível por pequenos comportamentos de imobilização como a inexpressividade facial, o olhar fixo e um certo grau de rigidez corporal. A intensidade emocional do jovem principiante desligaria, então, as próprias funções de que dependem a sua expressividade e o poder comunicativo, que são, como não podemos esquecer, a função principal do canto.

Caso 25: Margarida. *Imobilidade, olhar parado, melodia sem inflexões, diferente da situação em aula, na qual arrisca e comunica. Extremamente bloqueada na comunicação. Voz mais apertada.*⁴⁷³

Para o ponto de vista que aqui trago, surpreendeu-me descobrir como Chitty (2013) aborda pacientes em situação de *stress*, imediato ou crónico: o terapeuta procura, em primeiro lugar, restaurar o sistema nervoso social para minorar os efeitos do *stress* no corpo, assim agindo não a nível psicológico, mas *fisiológico*. Com esse intuito, Chitty, apoiando-se nas investigações de Porges, propõe a estimulação muscular das áreas envolvidas na interacção social automática, ou seja, de zonas que correspondem, *justamente*, às acções de vocalização, ao contacto ocular e à movimentação da face. Assim, ao invés de se focar em conteúdos de cariz psicológico, para usar a razão ou mudar a emoção, propõe a execução voluntária de pequenos movimentos da face, que irão indirectamente estimular o nervo vago, o que poderá reverter os sistemas de alarme em acção.

Baseada nessas premissas, para tentar minorar a experiência de medo no acto de cantar, efectuei algumas experiências com alunos em interacção grupal, nas quais propus exercícios específicos como contacto ocular movimentos da cabeça e da face em conjugação com toque.

Caso 26: Margarida. *Trabalho com a relação: olhos nos olhos com outros colegas. Ao princípio foge do contacto, mas pouco a pouco parece reencontrar um controlo vocal e entrar no «jogo social» de forma lúdica, saindo da imobilidade e da evitação, consequentemente ganhando em expressividade e recuperando a liberdade vocal.*⁴⁷⁴

⁴⁷³ Cf. Anexo 1, *Diário de alunos*, p.14.

⁴⁷⁴ Cf. Anexo 1, *Diário de alunos*, p. 16.

Foi interessante observar que quando a aluna focou a sua atenção em pequenas acções relacionais e sensoriais, como olhar nos olhos ou tocar – ao invés de procurar modificar atitudes psicológicas como «vencer o medo» ou «ser expressivo ou comunicativo» – pareceu melhorar a reacção física de alerta e, conseqüentemente, causar uma recuperação gradual das competências vocais, musicais e expressivas. Por outro lado, a compreensão do mecanismo de paralisia, enquanto função adaptativa e automática de protecção, poderá dissuadir a pessoa de tentar controlar «circuitos fisiológicos não seleccionados *voluntariamente*» e, conseqüentemente, minorar qualquer autocritica subsequente, como sugere Porges (2012, pp. 10, 19): «precisamos de explicar como o corpo reage e como a resposta é adaptativa». Um dos factores essenciais à modificação da reacção fisiológica, seria, segundo o autor, o facto de compreender os mecanismos em questão, o que, em consequência, poderá fazer entrever «que esta resposta adaptativa pode mudar⁴⁷⁵».

Pela minha parte, julgo que, se certos casos extremos necessitarão de apoio psicológico, será sem dúvida benéfico informar os jovens cantores que a origem das suas variações vocais reside em mecanismos fisiológicos, que, à partida, possuem uma utilidade e que são inacessíveis a um controlo voluntário: apesar de variáveis de sujeito para sujeito, são generalizados e *humanos* na sua essência. A desdramatização da sua ocorrência e a compreensão do fenómeno poderão constituir, a meu ver, um primeiro passo para a sua resolução em consciência.

O músculo da alma

«O psoas faz de ponte entre o cérebro e a barriga (sistema nervoso entérico) (...) servindo de mensageiro da linha mediana do corpo, o psoas traduz e transmite toda a expressão de segurança e de harmonia.»⁴⁷⁶
(Koch, 2012b, p. 23)

Seguindo esta linha de pensamento, parece-me interessante sublinhar outro ponto de vista no acompanhamento da ansiedade do palco e dos comportamentos de «congelamento» observados, desta vez proveniente do trabalho da consciência corporal. O pianista acompanhador Mike Pugh, da Guildhall School de Londres, identificou nos

⁴⁷⁵ Physiological circuits are not *voluntarily* selected (...) We need to explain how their body responded, how this response was adaptive (...) and understand that this adaptive feature can change. Itálicos originais.

⁴⁷⁶ The psoas bridges the brain and the belly (the enteric nervous system) (...) serving as messenger of the midline, the psoas translates and transmits all expression of safety, harmony. Traduções minhas

seus alunos modificações posturais instantâneas sob efeito do sistema nervoso autônomo, causadas pela contração do músculo pélvico psoas-ilíaco, que desalinha a pélvis, exagerando a postura lordótica⁴⁷⁷ do cantor e perturbando a sua verticalidade. Pugh apoia-se nas pesquisas da professora de movimento e investigadora Liz Koch (2012, 2012b) que empreendeu um estudo profundo sobre o músculo psoas e identificou, nos seus livros *The psoas book* e *Core awareness*, a sua função específica: o «músculo da alma», como lhe chama, contrai-se em resposta aos estímulos do sistema nervoso autônomo, nomeadamente em situação de *stress* emocional controlado, ou seja, quando o sujeito se vê na impossibilidade de reagir. Koch explica que este longo músculo não voluntário – o maior do corpo humano – que nasce na face interna das pernas e se prolonga, em posição anterior à coluna vertebral, para lá das raízes do diafragma, funciona como um elo de ligação entre a parte superior do corpo e a parte inferior e, simultaneamente, entre a parte anterior e a parte posterior.

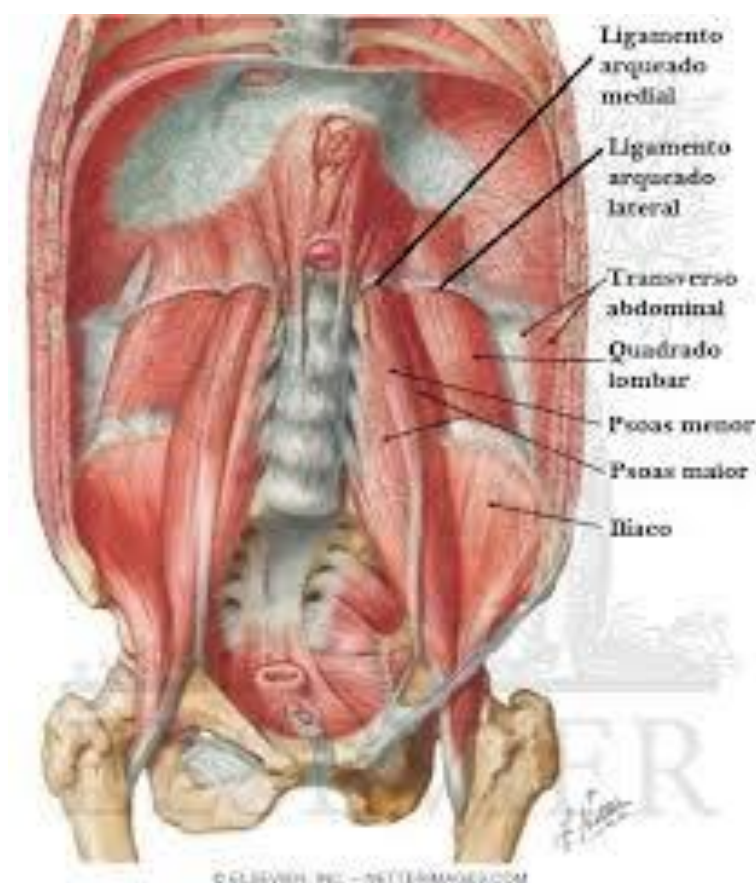


Fig. 20. Anatomia dos músculos: psoas/ ilíaco, diafragma pélvico e diafragma.
(In fortius.com.br)

⁴⁷⁷ Lordose: curvatura exagerada da coluna lombar.

Este músculo efectua um verdadeiro cruzamento dos vários planos no centro do corpo e segundo a autora (2012, pp. 42-46; 2012b, p. 26), é responsável pelo alinhamento e pela estabilidade da postura; reagindo directamente às variações hormonais e neurovegetativas da reacção de *stress*, pela sua relação geográfica com o rim, com as supra-renais e com o plexo lombar, participa de uma reacção de protecção e imobilização segundo um padrão já presente nos reflexos arcaicos do recém-nascido (reflexo de Moro e procura da posição fetal⁴⁷⁸).

«O psoas é parte de um sistema do reflexo de medo (...) talvez seja o psoas que fornece à resposta de medo a capacidade de parar literalmente a pessoa no seu caminho. O psoas é o principal mensageiro da integridade e sobrevivência do centro do corpo e informa a pessoa se está em segurança ou em perigo. Não sendo um músculo voluntário, o psoas não pode ser controlado (...) exprimindo então como a pessoa se sente, sem defesa, na verdade do seu ser profundo». ⁴⁷⁹

Koch evidencia nomeadamente a acção do psoas na parceria com o diafragma e com o esternocleidomastoideu (SCM):

«a relação recíproca entre o diafragma e o psoas sugere que a imobilização de um irá necessariamente influenciar o funcionamento do outro (...) Actuando como um secundo psoas, o SCM abre a garganta. A expressão total do SCM é testemunhada na resposta de medo do sistema nervoso simpático, no susto primitivo.» ⁴⁸⁰

Quando, sob a acção do psoas, o corpo se organiza em desequilíbrios e torções, constitui um obstáculo sério ao desenvolvimento do potencial vocal e pessoal do cantor, e não apenas à sua reacção imediata á ansiedade do palco. Koch (2012, pp. 37, 38) adverte para as situações nas quais o músculo psoas «seca, se encurta e se torna contraído (...) perpetuando uma postura vertebral deficiente», modificando as funções respiratórias e circulatórias. «Um psoas contraído pressiona o esófago», afectando a digestão, (podendo iniciar processos de refluxo, problemáticos para o cantor, por afectarem directamente as

⁴⁷⁸ O reflexo de Moro aparece em recém-nascidos de maneira involuntária como resposta a uma eventual queda ou a um ruído forte.

⁴⁷⁹ The psoas is a part of the fear reflex system (...) Perhaps it is the psoas that provides to the fear response its power to literally stop the person in his or her tracks. The psoas is a primal messenger of core's integrity and survival, and informs the person whether she is safe or in danger. The psoas, not being a voluntary muscle, cannot be controlled (...) is therefore expressive of how a person truly feels, without any defensiveness, deep in the core of his or her being.

⁴⁸⁰ The reciprocal relationship between the diaphragm and the psoas suggests that immobilizing one will, by necessity, influence the functioning of the other (...) Functioning like some secondary psoas, the SCM opens the throat. The full expression of the SCM is witnessed in the sympathetic fear response, primitive startle. Traduções minhas.

mucosas das cordas vocais); esta rigidez irá igualmente influenciar «todos os aspectos dos processos metabólicos e mesmo o sistema imunitário⁴⁸¹».

Esta súbita contracção muscular em cadeia, desde a pélvis, ao diafragma, aos músculos do pescoço e da mandíbula seria a responsável pela disrupção do funcionamento vocal observada por Pugh, causada pelo medo do palco e pelo consequente esforço do cantor em *dominar* o seu estado emocional. Pugh (2016, p. 16) associa este reflexo postural a uma «manifestação física da vontade de cantar (...) de se dirigir para a frente, (que) o faz perder o seu centro da gravidade (...) e perder o contacto com a sua base respiratória⁴⁸²». Assim, a vontade natural de comunicar e de responder às solicitações musicais poderá, sob a acção das emoções, agir de forma paradoxal, constituindo *a própria* causa do desequilíbrio do instrumento vocal.

Na fotografia que se segue, observa-se um padrão rígido da coluna em lordose excessiva a consequente retracção dos ombros evidenciando a atitude de protecção do jovem aprendiz em situação de exposição e em esforço vocal e comunicativo. À posição fixa da cabeça para a frente junta-se, por vezes, uma rigidez ao nível dos ombros ou mesmo dos braços em elevação; a amplitude bucal é frequentemente reduzida por tensão do maxilar, a língua apresenta-se rígida e muito baixa, os lábios e a face pouco móveis ou em posições fixas.

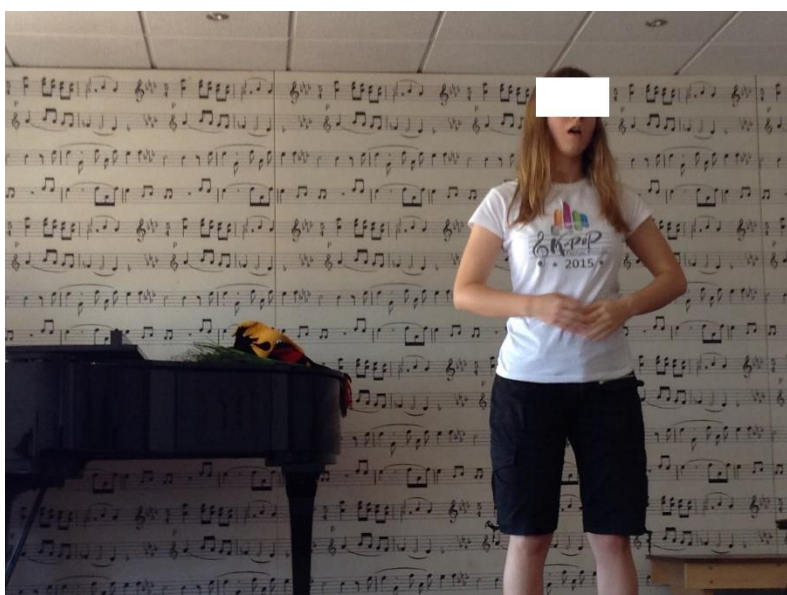


Fig. 21. Stress e rigidez postural (L. Lemos e alunos). © Catarina Rodrigues

⁴⁸¹ When the psoas is overused (...) it dries, shortens and becomes constricted (...) A constricted psoas impedes upon the oesophagus (...) digestion, assimilation and basic elimination may be disturbed (...) influences adrenal and kidney health and a person's immune system.

⁴⁸² This physical manifestation of the act of wanting to perform, (...) to reach forward with an offset centre of gravity means that simply the singer loses contact with its base air– flow. Traduções minhas.

Assim, qualquer reacção instintiva de protecção que resulta em fixidez momentânea ou crónica irá modificar o alinhamento e dificultar a acção não apenas dos músculos suspensores da laringe, como também do sistema dos vários diafragmas⁴⁸³ e dos articuladores, afectando a eficácia respiratória e vibratória com consequências não apenas na tessitura vocal, como também no *legato*, no timbre, na articulação e nas ressonâncias: em suma, irá modificar a qualidade do som emitido.

Um aluno de canto aprende a lidar com a situação emocional da vivência do palco a partir da própria prática, mas, por vezes, poderá beneficiar da ajuda de técnicas psico-corporais para conhecer as reacções psicossomáticas naturais e, deste modo, equilibrar emoções e perícia vocal. Pugh, por exemplo, propõe aos seus alunos a identificação desta reacção física no acto de cantar, conscientizando os movimentos, chamando a atenção para os seus efeitos na respiração e na articulação do texto ao invés de, mais uma vez, de intervir sobre a emoção do medo em si, ou de se focar na obtenção de resultados ou na adequação a cânones.

No entanto, quando estas pequenas variações corporais, habitualmente passageiras, se instalam no corpo, seguindo a progressão estudada por Bois nas vias de ressonância, ou descrita por Koch ou Porges, constituem, pouco a pouco, um quadro de *stress* crónico, que irá afectar o cantor de forma mais complexa e duradoura, o que irei de seguida procurar entender.

Cena 2. O *stress* crónico do cantor

«Não é a minha voz, mas os meus nervos que estão doentes.»
(Maria Callas, citada por Rémy, 1978, p. 262)

A situação chamada *stress* crónico, essa luta interna à qual os ingleses chamam o *coping*,⁴⁸⁴ inscreve-se no corpo e pode resultar num misterioso retrocesso do desenvolvimento da voz num período de dúvidas vocais, no qual o cantor não reconhece a sua emissão e luta para restabelecer a sua competência. Tal ocorrência surge amiúde como consequência de um problema pessoal, um conflito, um *stress*

⁴⁸³ Diafragma e diafragma pélvico. Cf. figura 20, p. 236.

⁴⁸⁴ Lazarus e Folkman (1984) definem, em psicologia o conceito de *coping*, concebido como um conjunto das estratégias de adaptação a circunstâncias ameaçadoras, crónicas ou agudas.

emocional, uma situação de sobrecarga ou de *burnout*. Pode, por exemplo, aparecer após uma modificação física como a gravidez, ou outra circunstância que provoque um estado de exaustão ou um desalinhamento postural. Como foi referido anteriormente de forma repetida, tal desalinhamento não apresenta apenas consequências respiratórias, fonatórias e articulatórias imediatas, como pode também, *per se*, constituir uma indicação de uma disfunção vocal. Nesta linha de pensamento, os investigadores Grini, Ouaknine e Giovanni (1998, p. 1), do laboratório de áudiofonologia de Marselha, puseram em evidência um protocolo experimental para diagnosticar certas disfonias a partir da observação postural:

«as patologias vocais são frequentemente associadas a um comportamento fonatório particular a que chamamos forçagem vocal. Esse comportamento corresponde a tensões peri laríngeas e posturais. As modificações posturais observadas durante a forçagem vocal são o avanço da face, tensões cervicais, um colapso do tórax e uma flexão dorsal. A forçagem vocal é normal em situações de urgência nas quais a voz é expressão de um sinal de alarme: é então transitória, seguida por um período de repouso e de recuperação. Pelo contrário, o sistema de forçagem está instalado quando as tensões se tornam permanentes.»⁴⁸⁵

Em certas circunstâncias, é necessária a intervenção de um especialista psicocorporal para recuperar o equilíbrio rompido. O osteopata e psicoterapeuta Jacob Lieberman especializou a sua prática na gestão de crises vocais dos cantores. No seu artigo *Manual Therapy in management of voice disorders* (2017, pp. 297-307), Lieberman reflecte sobre a presença de MTD, ou disfonia de tensão muscular⁴⁸⁶, identificando-a, mais uma vez, como a principal causa de alteração vocal, considerando que esta é muitas vezes não diagnosticada (talvez, a meu ver, por na medicina tradicional o corpo não ser abordado como um todo orgânico) e os especialistas da voz apenas observarem a área laríngea quando procuram causas para disfonias: «é uma pena», afirma Lieberman, «que, em muitos casos, um diagnóstico de refluxo gastrointestinal e esofágico (...) seja sugerido em alternativa à MDT, mesmo no caso de o cliente não evidenciar

⁴⁸⁵ Les pathologies vocales sont souvent associées à un comportement phonatoire particulier appelé forçage vocal. Ce comportement correspond à des tensions musculaires péri laryngées et posturales. Les modifications posturales observées au cours du forçage vocal sont l'avancée du visage, des tensions cervicales, un affaissement thoracique et une flexion du rachis dorsal. Le forçage vocal est normal dans des situations d'urgences où la voix est l'expression d'un signal d'alarme : il est alors transitoire, suivi par une période de repos et de récupération. Par contre, le dysfonctionnement vocal est installé lorsque les tensions deviennent permanentes.

⁴⁸⁶ Muscle tension dysphonia. Traduções minhas.

sintomas de excessiva produção de acidez⁴⁸⁷». Esta linha de pensamento vem ao encontro de observações práticas, mais uma vez recolhidas no meu diário de alunos:

Caso 27: Carlos. *Voz falada muito aguda. (Laringe não desceu?) Granuloma do ligamento vocal. Otorrino diz que não interfere na emissão, e que é causado pelo refluxo. Voz com ar: dificuldade em fechar correctamente as cordas vocais. Observo uma postura da cabeça muito inclinada para a direita e para a frente. Ponho a hipótese de este desequilíbrio estar na origem do quadro geral, inclusive do refluxo por compressões diafragmáticas. A corrigir postura muito assimétrica da cabeça. Cordas normais à observação: granuloma desapareceu. Passou à frequência de 2 aulas por mês. Regressou o granuloma. Sem tanto progresso, porque em pouca forma.*⁴⁸⁸

Quando estas tensões se tornam permanentes, o cantor entra em situação de disfunção, condicionando a eficácia respiratória e fonatória, podendo evoluir até à patologia. Uma disfonia de origem muscular causada por *stress* poderá apresentar, ao nível da laringe, sintomas funcionais observáveis pelo médico especialista: uma constrição exagerada da laringe, tensões na base da língua, desequilíbrio na acção das aritenóides⁴⁸⁹, uma elevação ou um abaixamento forçado da laringe ou uma compressão exagerada das falsas cordas vocais⁴⁹⁰ por excessiva pressão do ar. Como explica o médico especialista da voz da Universidade de Utrecht, P.H. Damsté (2003, p. 7), «o *stress* não é, habitualmente, a consequência de uma desordem vocal, mas sim a sua causa (...) traduzida num distúrbio psicomotor que afecta a postura, a respiração e o controlo vocal». O autor adverte que, em situações extremas, esta situação poderá «dar origem a modificações orgânicas nas pregas (vocais) por uso defeituoso ou sobrecarga⁴⁹¹» ou em alterações dos seus padrões de funcionamento, amplamente documentadas pela literatura da especialidade⁴⁹² (Sataloff, 2006, Vols. I e II), que fogem à acção do pedagogo de canto ou do terapeuta psico corporal, e que requerem, nesse caso, a intervenção de um médico.

⁴⁸⁷ It is unfortunate that, in many cases, a diagnosis of gastrointestinal oesophageal reflux (GORD) or silent GORD is offered as an alternative to MDT even though the client does not suffer symptoms of excessive acid production.

⁴⁸⁸ Cf. Anexo 1, *Diário de alunos*, p. 27.

⁴⁸⁹ Cartilagens sobre as quais estão fixas as pregas vocais.

⁴⁹⁰ Falsas cordas ou bandas ventriculares: duas pregas situadas na laringe acima e paralelamente às cordas vocais.

⁴⁹¹ Stress is usually not a consequence of a vocal disorder but the cause of it. Stress is translated into psychomotor disturbances that affect posture, respiration and voice control. This in turn gives rise to organic changes of the folds due to faulty use or over loading of the vocal folds. Traduções minhas.

⁴⁹² Por exemplo: oclusão deficitária (escape glótico), alongamento deficitário (miastenias dos músculos vocais), inflamações causadas por um refluxo gástrico de origem nervosa (granulomas, etc.), alterações da membrana mucosas (pólipos, nódulos, edemas, úlceras, quistos e hemorragias).

Crise e acompanhamento: a fasciaterapia

«Onde vais buscar a tua voz? Onde estás tu no teu caminho para ti próprio?»⁴⁹³
(Wilfart, 1994, p. 169.)

A problemática tensão muscular poderá, no entanto, ter origem noutro tecido, que reage às variações neurovegetativas e neuroendócrinas como nenhum outro. Verificámos, no modelo de Bois, como uma das etapas da inscrição crónica do *stress* no corpo corresponde a um estado de rigidez dos tecidos da fáscia, primeiro de forma aguda, depois instalando-se por períodos de tempo mais ou menos prolongados. Na minha actividade de fasciaterapeuta tive a oportunidade, nos últimos quinze anos, de seguir cerca de trinta e cinco cantores de vários níveis, que procuraram ajuda em períodos de sobrecarga física, emocional ou profissional. O neurocientista Robert Schleip (2012, p. 524), em conjunto com Willard, Vleeming, Schuenke e Danneels, elucida, mais uma vez, no seu artigo *The thoracolumbar fascia*, a extrema receptividade da fáscia aos estímulos de sistema nervoso neurovegetativo:

«A alta densidade dos nervos simpáticos na fáscia é certamente intrigante e merece uma explicação mais detalhada. Staubesand e al. (1997), Tesarz e al. (2011) propuseram que uma relação estreita pudesse existir entre o sistema nervoso simpático e a fisiopatologia das desordens fasciais. Este facto poderia explicar potencialmente a razão pela qual pacientes com dores lombares reportam um aumento da intensidade das dores quando estão debaixo de *stress* psicológico (Chou & Shekelle, 2010). Baseado nesta informação, é possível que a estimulação de aferentes simpáticos infra fasciais (por exemplo, por via manual) possa desencadear modificações no sistema nervoso autónomo, bem como na circulação e na hidratação da matriz.»⁴⁹⁴

⁴⁹³ Où prends-tu ta voix ? Où en es-tu dans ton cheminement vers toi-même ?

⁴⁹⁴ The high density of sympathetic nerves in fascia is certainly intriguing and merits further exploration. Staubesand et al. (1997), as well as Tesarz et al. (2011), proposed that a close relation could exist between the sympathetic nervous system and the pathophysiology of fascial disorders. This could potentially explain why some patients with low back pain report increased intensity of pain when they are under psychological stress (Chou & Shekelle, 2010). Based on this information, it is feasible that the stimulation of infra fascial sympathetic afferents (e.g. via manual medicine therapy) may trigger modifications in global autonomic nervous system tone, as well as in local circulation and matrix hydration. Traduções minhas.

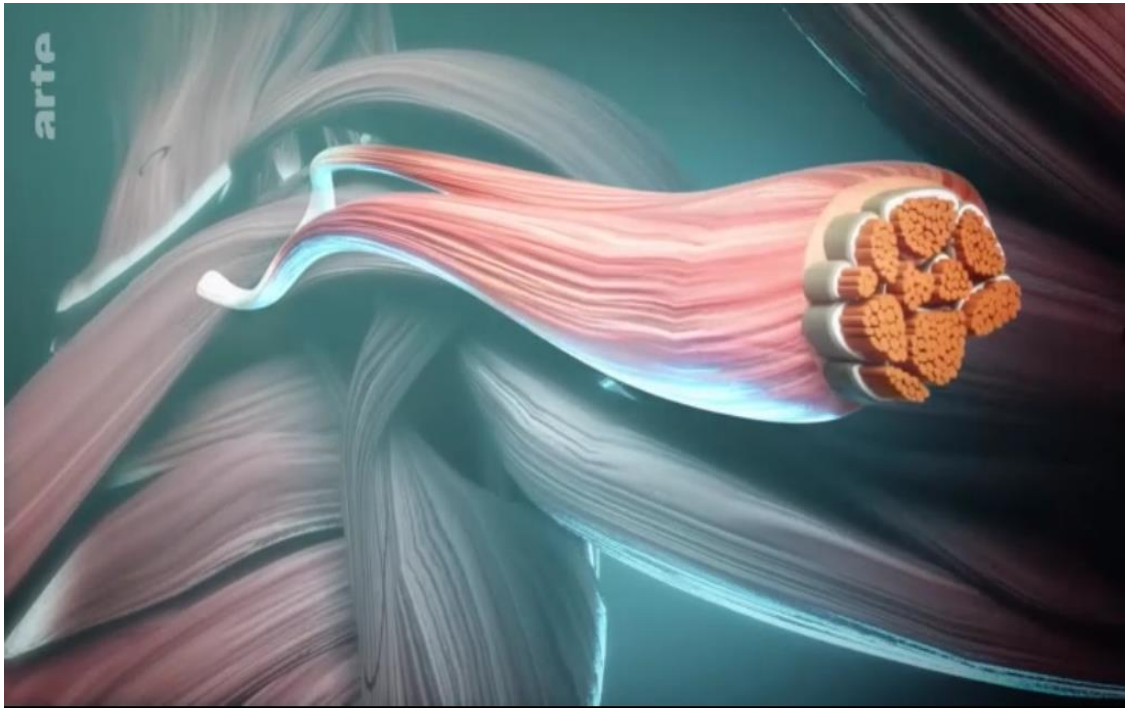


Fig. 22. Fáschia muscular: pormenor. © arte, 2017.

Quando a fáschia perde a sua elasticidade, irá forçosamente aprisionar o músculo (ou órgão) que recobre, provocando, como reacção em cadeia, a sua própria contracção. Por vezes tal padrão de imobilidade fascial organiza-se num curtíssimo espaço de tempo; noutros casos, corresponde a normas de funcionamento antigas e a desequilíbrios instalados.

Segundo as pesquisas de Schleip, a fáschia reage ao *stress* emocional de uma forma superior ao tecido muscular, sob a acção de um neurotransmissor, o TGF⁴⁹⁵, que desidrata e enrijece o tecido conjuntivo, provocando, ou não, dor. A origem da dor é situada na própria fáschia, como indicam os estudos do professor Siegfried Mense, da Universidade de Mannheim que demonstra como as fibras nervosas simpáticas situadas na fáschia libertam neurotransmissores que originam a contracção dos vasos sanguíneos e aumentam qualquer dor em período de *stress*, nomeadamente em caso de estímulos repetitivos. Schleip afirma que o terapeuta manual tem a possibilidade de sentir essa tensão e de restituir a sua flexibilidade; o mesmo efeito será conseguido por certas acções de estiramento lento e certas actividades físicas bem doseadas. Para além de ser altamente reactiva aos estímulos do sistema neurovegetativo, a fáschia contém ela própria inúmeros

⁴⁹⁵ Transforming Growth Factor: factor transformador de crescimento.

receptores nervosos que a tornam capaz de detectar a dor como a posição do corpo no espaço: é, como, já foi dito, um dos nossos órgãos proprioceptivos.⁴⁹⁶

O estudo microscópico da estrutura do tecido conjuntivo, ou fáscia, evidencia fibras contrácteis, extramente móveis e quase fluidas, compostas maioritariamente de água e de ácido hialurónico, articuladas entre si de forma aparentemente caótica, mas, na realidade, num equilíbrio dinâmico chamado «tensegridade»⁴⁹⁷.



Fig. 23. Estudo microscópico da fáscia. (In jean.massagetherapy.com)

⁴⁹⁶ In documentário *arte*, ZDF, 2017. *Les fascias : les alliés cachés de notre organisme*.

⁴⁹⁷ Em mecânica e em biomecânica, tensegridade ou integridade tensional é uma propriedade presente em objectos cujos componentes usam a tracção e a compressão de forma combinada, de forma a proporcionar-lhes estabilidade e resistência.

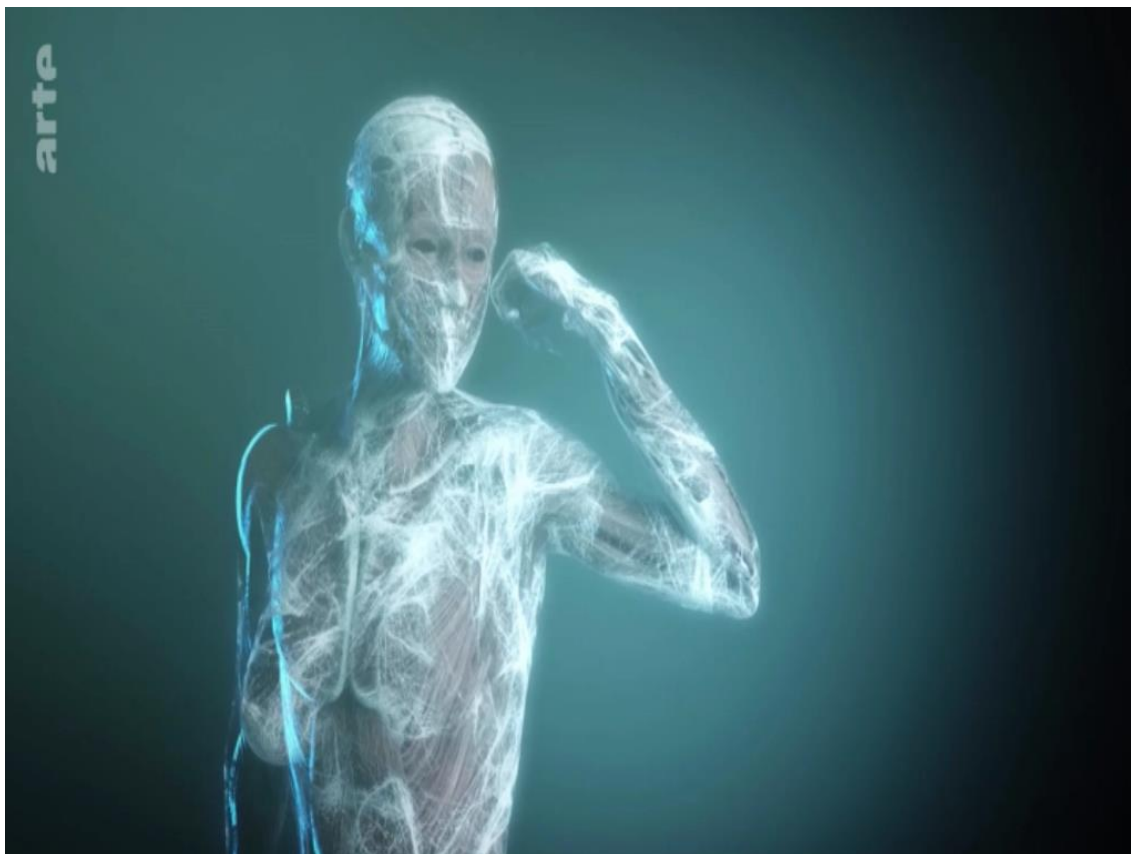


Fig. 24. Fásia: extensão. © arte, 2017

Tenho observado na minha prática, em muitos pacientes, cadeias de tensão deste tecido específico, organizadas como um todo, que resultam numa imobilidade patente a vários níveis simultaneamente. Assim tensões fasciais na cintura escapular e no pescoço (que modificam a postura da cabeça e dos ombros e, portanto, da laringe) ecoam estados de rigidez dos maxilares, da face ou dos lábios, da língua, dos músculos da deglutição e do sistema infra-hióideo⁴⁹⁸ (que afectam directamente a fonação e a articulação); apresentam-se a par de contracções abdominais, diafragmáticas e pélvicas, modificando a postura em geral, a inserção das pernas e a relação com o chão e influenciando a eficácia respiratória. Uma visão global do tecido fascial muscular⁴⁹⁹ deixa clara a sua extensão, globalidade e abrangência, nomeadamente, na relação entre o músculo transversos, os dois diafragmas e o pescoço, vitais para o acto de cantar.

⁴⁹⁸ Músculos que suspendem a laringe do osso hióide.

⁴⁹⁹ Para além da fásia muscular, e da própria pele, existem igualmente, não observáveis na figura, a fásia da dura mater (crânio e medula espinal) e a fásia axial profunda que recobre os órgãos internos.

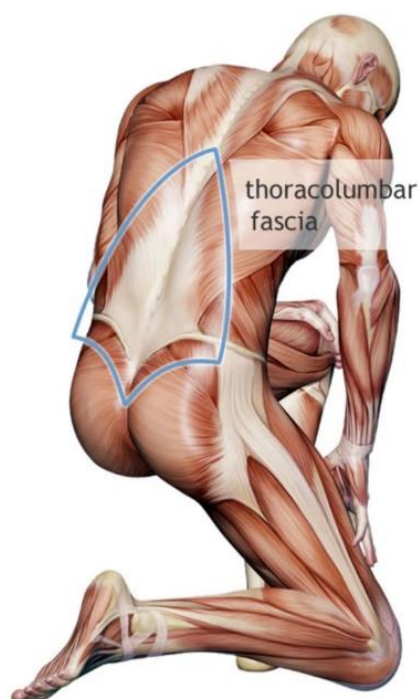


Fig. 25. Fásia toracolombar. (@performancefunctional)

Notei igualmente, de forma manual, a relação entre o eixo temporomandibular e a articulação sacro ilíaca, que corresponde – a nível muscular – à parceria psoas/SCM descrita por Koch. Nesta linha, igualmente, Peter Varley, dentista, e Angela Caine, professora de Alexander Technique e de canto em Southampton (2003, p. 1), estudaram a relação entre espasmos do maxilar (causados, por exemplo, por uma correcção dentária), espasmos da região pélvica e a voz: «os espasmos musculares ao nível do sistema supra hióideo podem limitar a altura do som vocal e interferir com a articulação e a ressonância, o que pode criar sérios problemas de afinação.» Estes autores identificam a mesma conexão em desequilíbrios estruturais que afectam a posição da bacia: «no caso de uma distorção pélvica, um espasmo de compensação é muitas vezes observado ao nível do esternocleidomastoideu e do supra hióideo⁵⁰⁰». A mobilidade da laringe será afectada por qualquer rigidez que afecte o conjunto musculo-fascial do sistema hióideo, por estar suspensa de uma estrutura óssea, mas móvel, entre os ossos do maxilar, o osso hióide, a base do crânio, as cervicais, as omoplatas, as clavículas e esterno. Tal restrição irá

⁵⁰⁰ Muscle spasm in the supra hyoid system can limit vocal pitch and interfere with articulation and resonance, resulting in a serious 'out of tune' voice. Similarly, in a pelvic distortion as defined by chiropractors, compensatory muscle spasm can be expected in the sterno-cleido-mastoid and the supra-hyoid systems. Traduções minhas.

indubitavelmente condicionar a entrada em jogo das várias ressonâncias e a eficácia dos movimentos das pregas vocais.

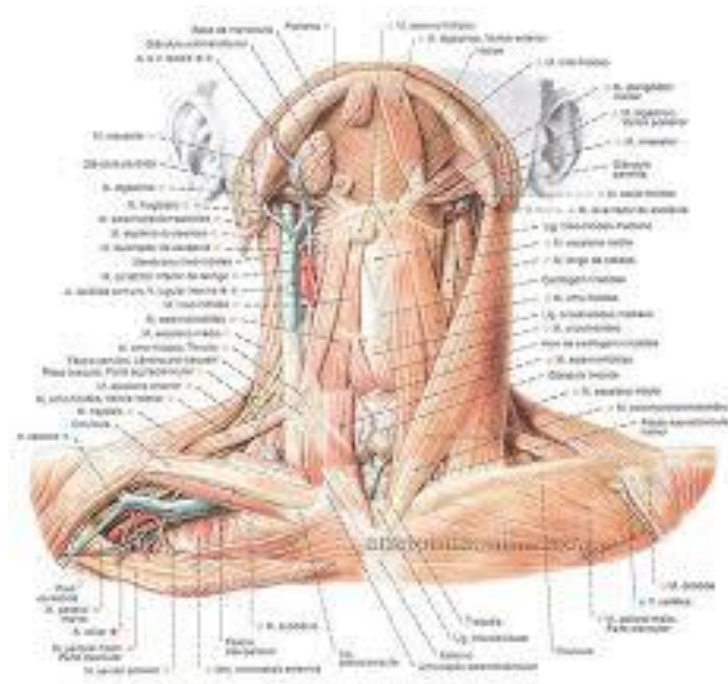


Fig. 26. Anatomia da região do pescoço, laringe e osso hióide. (In auladenatomia.com)

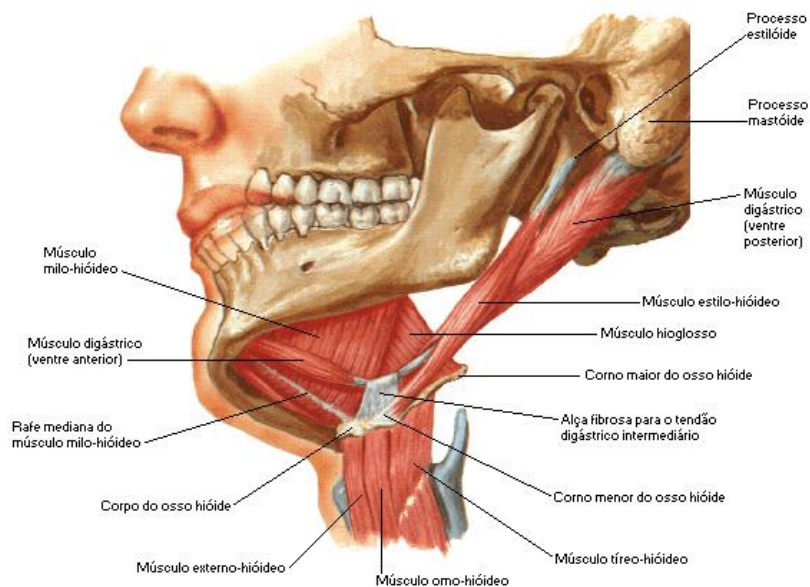


Fig. 27. Anatomia da relação maxilar, língua, laringe. (In auladenatomia.com)

Esta correspondência vertical das respostas de fixidez musculares e fasciais em vários níveis do corpo sugere uma direcção de acompanhamento das situações de *stress*

numa abordagem que possa «simultaneamente dirigir-se aos espasmos do supra hióideo e do psoas-ilíaco⁵⁰¹», como aconselham os mesmos autores.

Abordar o corpo como um todo funcional e reactivo, em diálogo constante com a psique e as emoções, é, na minha experiência, importante para o ponto de vista do cantor que procura uma optimização do seu instrumento vocal. Não só proporciona um alívio dos sintomas psicossomáticos, como poderá também propor vias de reequilibração a longo prazo e oferecer informação sobre certo tipo de desordens vocais sem patologia observável, bem como sobre a variabilidade, por vezes misteriosa, de certas prestações vocais.

Realinhamento quotidiano

Mas não serão apenas as situações de *stress* emocional que causam efeitos imediatos ou crónicos na voz do cantor. Qualquer ocorrência que construa um estado de fixidez durável no organismo poderá produzir dificuldades vocais: uma sobrecarga física, que provoca cansaço ou inflamação, pode originar um estado de rigidez que se estabelece globalmente no corpo, com as consequências supracitadas. Observei como, por exemplo, o uso prolongado do computador afecta o estado vocal:

*Ensaio a seguir a longos períodos a trabalhar na tese ao computador: voz mais difícil, pelo estado de rigidez a nível da coluna, fruto de muitas horas de olhar fixo e de posição estática: todo o processo de suspensão se torna difícil, nomeadamente nos agudos.*⁵⁰²

Gostaria ainda de mencionar um último, mas importante, efeito do *stress*, que afecta o cantor naquilo que teme mais do que tudo: a possibilidade de um súbito resfriado. Os investigadores de uma disciplina recente, a psico-neuro-imunologia (que estuda as relações complexas entre as emoções, os estados cognitivos, o sistema nervoso e o sistema imunitário), concluem que o *stress* tem um efeito negativo na imunidade, criando um tipo de confusão na informação veiculada pelos linfócitos, que agem de maneira desorganizada e perniciosa. O neurobiólogo Francisco Varela (1997, p. 53) considera que «a interacção entre o espírito, o sistema nervoso e o sistema imunitário fornecem uma base fisiológica que explica a influência das emoções sobre a saúde». Também Lieberman

⁵⁰¹ A combined order of treatment which releases the spasm in both the supra hyoid and the psoas/iliac system. Tradução minhas.

⁵⁰² Cf. Anexo 3, *Diário de pesquisa voz e corpo*, p. 52.

(2017, p. 305) sublinha a importância do estado mental, neste caso, nas variações vocais: «na presença de uma ferida emocional, como uma súbita perda de confiança, o medo ou a falta de segurança na voz irão causar um certo grau de tensão muscular⁵⁰³». O médico considera que «as competências (e a responsabilidade) do terapeuta devem incluir a capacidade de distinguir as componentes emocionais das questões físicas e das exigências de uma tarefa vocal específica»; neste âmbito, sugere que, apesar de o «tratamento (manual) ser sempre físico, se o cliente sentir a necessidade de discutir questões emocionais, um espaço (de escuta) deve ser providenciado⁵⁰⁴». Identifica como grupo especial de risco, sujeitos que apresentam curvaturas da coluna, especialmente situações escolióticas⁵⁰⁵, por poder causar «um desvio da laringe» ou «afectar a mobilidade da caixa torácica», o que considera «crucial na produção vocal⁵⁰⁶».

Em consonância com as investigações de Lieberman, observo, na minha prática de fasciaterapia, o regresso periódico dos cantores que apresentam curvaturas da coluna vertebral e que descompensam em situação de sobrecarga ou de *stress* emocional, talvez mais rapidamente do que sujeitos cuja postura de base é mais alinhada. Referi como, sob a acção do *stress*, qualquer grupo de músculos sobre-solicitado ou enfraquecido pode aumentar a sua contractura.

Caso 28: Beatriz. *Concerto a solo com a orquestra X. Dificuldades com alergia. Na véspera: fasciaterapia, soltou o estado de imobilidade tranquilizou-se. Fez dois óptimos concertos apesar de tudo, e dois no mesmo dia. De novo com a voz equilibrada, com o agudo ainda um pouco empurrado aqui e ali, mas já sem o caprino e sem carregar no médio.*⁵⁰⁷

Funcionando a fáscia como uma unidade com papel activo na propriocepção e que reage às emoções, a sua terapia oferece ao cantor um acompanhamento que encara o corpo como uma totalidade viva e sensível, cujas partes se articulam e influenciam mutuamente, em diálogo com as emoções e a vida cognitiva, pela reequilibração do chamado «psicotónus⁵⁰⁸» (Bois 2006, Courraud, Bois, Lieutaud 2015, Quéré 2009). Este tecido

⁵⁰³ In the presence of a strong emotional injury such as a sudden loss of confidence, fear and lack of trust in the voice will cause some level of high body muscle tension.

⁵⁰⁴ It is part of the therapist skillset (and responsibility) to identify the contribution of emotional issues against the physical issues and demands of a specific voice task. (...) It should be noted that the treatment is always physical and, if the client feels the need to discuss emotional issues space for that can be provided. Traduções minhas.

⁵⁰⁵ Escoliose: desvio lateral da coluna vertebral em forma de S.

⁵⁰⁶ Scoliosis results in a rotation of the thoracic spine which can cause deviated larynx from the midline. It might also affect the mobility of the rib cage, which is crucial to voice production. Traduções minhas.

⁵⁰⁷ Cf. Anexo 1, *Diário de alunos*, p. 8.

⁵⁰⁸ Psychotonus. Traduções minhas.

é objecto de várias pesquisas por todo o mundo e está ainda longe de ser compreendido em profundidade. Cantores tratados em terapia fascial relatam, para além da resolução dos estados de tensão muscular, um apaziguamento emocional e uma facilitação vocal a partir do dia seguinte (Lemos 2011). O mesmo estudo estabelece, no entanto, que os benefícios observados parecem durar um tempo limitado, regressando o corpo às suas assimetrias e às respectivas consequências a cada novo episódio de *stress*, o que parece também observar-se no caso de outras disciplinas de reequilibração, como a osteopatia ou a acupunctura.

Para concluir, direi que o cantor em dificuldade recorre a disciplinas várias como massagens, osteopatia, fasciaterapia, técnicas de relaxamento e meditação, que complementam o apoio médico e o acompanhamento do professor de voz para fazer face às variações do seu instrumento vocal; outras terapias alternativas que trabalhem o corpo, as emoções e a expressão poderão, em certos casos, substituir as abordagens físicas supracitadas; os casos de disfonias graves sem aparentes alterações morfológicas são habitualmente aconselhados, pela classe médica, a recorrer à psicoterapia. Direi, no entanto, que o constante recurso a intervenções externas indica a meu ver uma deficiência na autonomia na gestão da variabilidade da voz, que seria desejável para um verdadeiro florescer profissional.

O equilíbrio físico e psíquico do instrumento-pessoa, necessário à optimização das condições do funcionamento vocal e do consequente desempenho artístico, corresponde a uma verdadeira viagem de formação do cantor onde arte e existência se encontram, que pode nascer de uma atitude de responsabilização consciente da parte do artista.

Cena 3. A voz humana

«Associo a noção de
espiritual a uma experiência intensa de harmonia, à ideia que o organismo está
funcionar com a maior perfeição possível.»
(Damásio, 2003, p. 317)

«A primeira definição fornecida, em geral, pelos dicionários modernos, classifica a voz como humana», escreve a filósofa Adriana Cavarero⁵⁰⁹ (2007, pp. 983),

⁵⁰⁹ In Marzano, 2007, *Dictionnaire du corps*.

distinguindo-a dos sons produzidos pelos animais, e «especificando-a como o conjunto dos sons emitidos pela laringe e pelo complexo dos órgãos de fonação⁵¹⁰». Comumente associado à fala ou à palavra inteligível, o vocábulo tinge-se, todavia, de paradoxo: o termo *voz* ver-se-ia tradicionalmente associado ao corpo, em contraste com a *palavra* que remeteria para o espírito inteligente. «A voz é tão inerente ao corpo humano», escreve Cavarero, «que poderemos imaginar este último como o seu instrumento⁵¹¹».

Nestes termos, apesar de podermos dizer, por analogia, a *voz do vento*, ou a *voz do pássaro*, o termo *voz* remete-nos para o humano, na sua particularidade expressiva e comunicativa, enquanto som primitivo aliado a um conteúdo semântico. Ponte entre espírito e corpo – abolindo, então, a dicotomia tradicional – a voz conecta-nos com a essência do humano enquanto ser de relação e consciência. Neste sentido, Badir e Parret (2001, pp. 7, 8,) em *Puissances de la Voix*, situam a voz num «inter-corpo», ideia que já encontrámos anteriormente em Agambem (2013):

«A voz escorrega por entre os lábios, escorre no ouvido. É pedaço de corpo que corre; é um pouco do corpo em evanescência. Mas, desprendendo-se do corpo, o fio de voz prolonga ainda esse corpo, expande-o no espaço, num *perpetuum* móvel (...) A volubilidade da voz permite-lhe estar próxima do essencial, ser espelho e eco da nossa identidade (...): grito do recém-nascido, murmúrio do apaixonado, uivo daquele que sofre sob a tortura, gemido no êxtase, suspiro do moribundo. É porque a voz se instala aí, onde o sentido acaba de nascer, na evidência de uma alvorada, na iminência de um fim (...) O que percebemos e sentimos quando uma voz nos atinge não é uma voz “liberta” do corpo que a profere, é o *corpo mesmo feito voz*. O lugar da voz é um lugar invisível, espiritual, musical.»⁵¹²

A dimensão auditiva – enquanto único sentido incontrollável pelo homem que, podendo fechar os olhos, dificilmente consegue, sem ajuda, fechar os ouvidos – corresponde a uma penetração física do exterior no interior. Ouvir significa literalmente deixar entrar o outro em si. Mas ouvir a própria voz situa o eu enquanto outro, emissor

⁵¹⁰ La première définition fournie, en général, par les dictionnaires modernes pose la voix comme humaine, en la spécifiant comme l'ensemble des sons émis par le larynx et par le complexe des organes de phonation.

⁵¹¹ La voix est tellement inhérente au corps humain que l'on peut imaginer ce dernier comme son instrument.

⁵¹² La voix glisse entre les lèvres, coule dans l'oreille. Elle est morceau du corps qui s'écoule ; elle est du corps en évanescence : mais, se détachant du corps, le filet de voix prolonge encore ce corps, le déploie dans l'espace, dans un *perpetuum* mobile (...) La volubilité de la voix lui permet d'être proche de l'essentiel, d'être miroir et écho de notre identité (...) : cri du nouveau-né, murmure de l'amoureux, hurlement de celui qui souffre sous la torture, gémissement dans l'extase, soupir du mourant. C'est que la voix s'installe là où le sens est en train de naître, dans l'évidence d'une aube, l'imminence d'une fin (...) Ce que l'on perçoit et sent quand une voix nous atteint n'est pas une voix « libérée » du corps qui la profère, c'est le *corps même fait voix* (...) le lieu de la voix est un lieu invisible, spirituel, musical. Itálicos originais. Traduções minhas.

e receptor em simultâneo. O filósofo José Gil cita, em *Metamorfoses do corpo* (1997, pp. 87, 88) o fenomenologista Husserl, que «atribui à voz propriedades únicas», entre elas aquela que ele chamava a «“auto-afecção pura do sujeito” que, quando fala, se ouve ao mesmo tempo de falar». O acto de ouvir a sua própria voz torna-se um acto de atenção a si mesmo, uma presença, uma «possibilidade de uma tal proximidade a si que se torna o seu sentido».

A primeira manifestação de vida de qualquer ser humano é a sua afirmação vocal: «eu sou!», grita o recém-nascido, quando vem ao mundo. O primeiro som corresponde igualmente à sua primeira percepção de si. A psicóloga e psicanalista Marie-France de Castarède (2005, p. 28) considera que no bebé «o sonoro introduz, antes do tátil, as noções de exterior e de interior» e explica que «o recém-nascido, como o feto, faz a diferença entre os ruídos e a voz da mãe que reconhece e privilegia». Mencionei, com Tomatis (1987, 1990), como o ouvido se forma antes dos outros órgãos sensoriais, e de que forma condiciona a vida humana na sua componente relacional. Aquilo a que Castarède chama «o banho de som», ou seja, «o sonoro (que) se compõe de sons alternativamente emitidos pelo meio e pelo bebé» «prefigura o *Eu Pele* e a sua dupla face voltada para dentro e para fora⁵¹³». Pelo som da *sua voz* que ouve, distinta das outras vozes, o bebé começa a situar-se na sua identidade separada, um pouco antes de se sentir, na consciência dos seus movimentos, e bastante antes de se reconhecer enquanto imagem num espelho ou de se identificar pela palavra. «A voz do bebé», afirma ainda Castarède, (1998, p. 90) «enriquece-se assim com um peso emocional ligado às suas primeiras experiências e aos seus primeiros laços. Permite-lhe “ocupar o seu lugar”». A psicóloga (2005, p. 32) sublinha igualmente o «papel central» da voz nas terapias, «na relação analista-analisado, tanto na comunicação dos afectos como na sua apreensão⁵¹⁴», confirmando, assim, «a sua precedência na ordem do humano» e definindo-a enquanto «metáfora» identitária. A voz é uma característica íntima de cada sujeito, reveladora do momento em que vive e reflexo do seu equilíbrio físico e psíquico.

⁵¹³ Le sonore introduit, plus tôt que le tactile, les notions d’extérieur et d’intérieur. Le nouveau-né, à l’instar du fœtus, fait la différence entre les bruits et la voix maternelle qu’il reconnaît et privilégie. (...) Ce bain de sons préfigure le *Moi Peau* et sa double face tournée vers le dedans et le dehors, puisque le sonore est composé de sons alternativement émis par l’environnement et par le bébé.

⁵¹⁴ La voix joue souvent le rôle capital dans la relation analysant-analysé, qu’il soit question de la communication des affects ou de leur appréhension (...) confirment sa préséance dans l’ordre de l’humain. Elle est la métaphore de notre identité profonde. Traduções minhas.

Quem canta, seu mal espanta

«A arte é o criar e resguardar humanos.»
(Heidegger, 2014, p. 93)

Referi anteriormente que a voz do cantor tem as suas raízes nas primeiras explorações vocais da criança, quando toda a sua comunicação repousa ainda na sonoridade pura dos sons não verbais; observámos ainda como, posteriormente, os contextos sociofamiliares limitam a liberdade vocal, condenando a voz lentamente a atrofiar-se, como qualquer conjunto muscular cujo uso é limitado. Em consequência, o jovem adulto que inicia um trabalho vocal com um objectivo artístico poderá sentir, de início, uma inibição em soltar a sua voz total e espontaneamente como quando era criança: esse medo de fazer ruído chega por vezes a transformar-se numa verdadeira «fobia sonora».

Utilizar o trabalho vocal enquanto ferramenta terapêutica não é prática recente: encontramos-lo na tragédia grega e em rituais indígenas em várias partes do mundo. Psicoterapeutas como Jung, Reich, Lowen, Moses ou Wolfsohn⁵¹⁵ lançaram as bases da terapia vocal dos nossos dias; os teóricos da arte teatral Antonin Artaud, Peter Brook, Jerzy Grotowski, entre outros, pesquisaram a voz universal do inconsciente, pela qual a pessoa exprimiria as suas paixões para lá da expressão voluntária, acedendo à sua força criativa. Estas várias abordagens têm em comum a procura de uma expressão profunda que utiliza a voz enquanto via de acesso ao potencial humano. Newham (1993, p. 104) resume assim este objectivo:

«A evidência fornecida pelos campos antropológico, laringológico, psicológico e artístico aponta claramente para a prevalência, em todo o mundo e ao longo da história, de abordagens divergentes do uso terapêutico da voz e do canto, desde os antigos rituais da Guatemala aos exercícios respiratórios de Alexander Lowen, dos cantos estereotipados dos esquizofrénicos observados por Jung às imagens arquetípicas de Wolfsohn, dos efeitos de absolvição da tragédia grega às psicodinâmicas da voz cantada percepcionadas por Moses. Tudo isto fornece o fundamento sobre o qual uma estratégia metodológica do trabalho vocal pode ser construída, uma estratégia que poderá melhorar a consciência psicológica e o bem-estar físico de um largo espectro de pessoas (...) Mais e mais pessoas estão conscientes de que a atitude não simpática com que a sociedade encara vocalizações não

⁵¹⁵ Carl Jung (1875-1961); William Reich (1897-1957); Alexander Lowen (1910-2008), criador da bioenergética; Paul Moses (1897-1965), inventor do conceito a cura pelo canto (*The singing cure*); Alfred Wolfsohn (1896-1962), criador de uma técnica vocal baseada na análise junguiana.

refreadas deixa inibições profundamente enraizadas nos terapeutas que querem explorar tal trabalho.»⁵¹⁶

Observei anteriormente a conexão entre o sistema nervoso autónomo e os músculos responsáveis pela interacção social, nomeadamente os músculos da vocalização (voz e escuta). Mencionei igualmente como recentes desenvolvimentos psicoterapêuticos se baseiam na estimulação do circuito vagal superior para reverter episódios de *stress* pós-traumático e construir novas formas de relação social. Descobri com surpresa, nas investigações de Porges (2012, p. 16), que essa prática recorre a exercícios não apenas respiratórios, de activação dos músculos da face e da escuta, mas também de voz cantada, enquanto instrumento de relação e de reequilibração dos circuitos neurovegetativos que mobilizam as zonas faciais responsáveis pela interacção social:

«Com o canto controlamos a respiração. Primeiramente, expandimos a duração da expiração, o que aumenta a influência vagal da porção mielinizada⁵¹⁷ do nervo vago e a sua acção reguladora a nível do coração (...) Que mais fazemos quando cantamos? Ouvimos com os músculos do ouvido médio (...) utilizamos a neuro-regulação dos nossos músculos faríngeos e laríngeos (...) utilizamos os músculos da boca, exercendo maior controlo sobre os músculos da face.»⁵¹⁸

Se, como outros investigadores, Porges sublinha a função fisiológica auto-reguladora da acção vocal, alerta igualmente para o seu défice nas pedagogias actuais e para a crescente informatização das interacções humanas, apontando as evidentes implicações ao nível do desenvolvimento psíquico e cognitivo⁵¹⁹. Como em *La Voix Humaine*, assistimos a um período de substituição dos elementos de contacto humano por máquinas que privilegiam os conteúdos semânticos das mensagens ou mesmo que os trocam por

⁵¹⁶ The evidence provided by the anthropological, laryngological, psychological and artistic quarters clearly points to the prevalence worldwide and throughout history of divergent approaches to the therapeutically use of the voice and singing, from ancient rituals of Guatemala to the respiratory exercises of Alexander Lowen, from the stereotypical schizophrenic chants observed by Jung to the archetypal images by Wolfsohn, from the absolving effects of Greek tragedy to the psychodynamics of vocal tone as perceived by Moses. All this provides the bedrock upon which a methodological strategy of vocal work may be built, a strategy which can improve the psychological awareness and physical well-being of a broad spectrum of people (...) More and more people are becoming aware that the unsympathetic attitude which society holds toward unbridled vocalisation leaves deeply ingrained inhibitions in those practitioners who want to explore such work. Traduções minhas.

⁵¹⁷ Trajecto superior do nervo vago, já referido, responsável pelos comportamentos autónomos de adaptação social.

⁵¹⁸ With singing we control breath. Primarily, we expand the duration of exhalation, which increases the vagal influence of the myelinated vagus on the heart's pacemaker (...) What else do you do when you sing? You listen with your middle ear muscles (...) you utilise the neural regulation of your laryngeal and pharyngeal muscles (...) you utilise the muscles of the mouth, exerting more control of the facial muscles. Traduções minhas.

⁵¹⁹ Porges, 2015, min 29.

imagens e símbolos. Interessante será, talvez, numa era em que nos preocupamos com a essência da comunicação – sobretudo do ponto de vista da linguagem – questionar, na educação e na psicologia, o lugar das funções comunicativas que dependem da interface mímica, do toque, e claro, da voz humana enquanto prosódia pura.

O facto de a exploração vocal ser, hoje em dia, amplamente utilizada em psicoterapia, demonstra que o trabalho vocal *per se*, mesmo que tenha como fim uma expressão artística, terá consequências ao nível do desenvolvimento da pessoa. O canto, prolongando a voz essencial pré-verbal – do grito, da gargalhada, do choro ou do gemido – conecta poderosamente a pessoa consigo mesma, oferecendo uma ponte sonora entre o eu e o ouvinte: «a voz cantada pode convidar-nos para dentro, para dentro da alma do cantor e para dentro da nossa⁵²⁰», escreve Harrison (2006, p. 231). O foniatra Tomatis (1987, p. 156) cedo identificou os efeitos transformadores do trabalho vocal em cantores: «não conheço maior terapia que aquela que é desencadeada pela voz. Ser ouvinte é ser cantante, é ser vibrante, é ser vivo⁵²¹.» Também o professor de voz e terapeuta Serge Wilfart (1994, p. 142) sublinha a vertente terapêutica da sua prática: «a análise do indivíduo pela sua voz fundamenta-se no princípio que se pode reescrever a sua história graças à sua voz; (...) os efeitos psicoterapêuticos são evidentes e explicam-se bastante bem, pelo papel que tem a recuperação do espaço respiratório na reapropriação de si e pela função eminentemente interactiva do fluxo vocal⁵²².»

Referi que, para revelar as suas potencialidades vocais e criativas, o cantor empreende um desenvolvimento em várias frentes, em termos físicos, sensoriais, cognitivos e emocionais. «À medida que a voz muda», afirma Wilfart, (1994, p. 80) «o conjunto da personalidade evolui para mais transparência: cada vez mais, o aluno ousa afirmar-se, em força e juízo, tanto face a si mesmo como sob o olhar de outrem⁵²³». Para além da evolução física e psicológica descrita por este autor e das suas consequências a nível identitário e relacional, ao trabalhar exaustivamente o som da sua voz, a pessoa/cantor é levada a questionar-se, a confrontar a sua incompletude, a pôr-se a nu

⁵²⁰ The singing voice can invite us in, into the singer's soul and into our own.

⁵²¹ Je ne connais guère de thérapie plus grande que celle déclenchée par la voix. Être écoutant, c'est être chantant, c'est être vibrant, c'est être vivant.

⁵²² L'analyse de l'individu par la voix se fonde sur le principe que l'on peut réécrire son histoire grâce à sa voix (...) les effets psychothérapeutiques sont évidents et s'expliquent fort bien par le rôle que joue la récupération de l'espace respiratoire dans la réappropriation de soi et par la fonction éminemment interactive du flux vocal.

⁵²³ En même temps que la voix change, l'ensemble de la personnalité évolue vers plus de transparence : de plus en plus, l'élève ose être en force et en jugement, tant face à soi-même que sous le regard d'autrui. Traduções minhas.

e ao serviço da música e do texto que interpreta, iniciando assim um caminho de transformação.

Coda. Eu canto, logo existo

«Nenhuma consciência é possível sem a voz.»
(Derrida, 2005, pp. 88, 89)

Tenho observado motivações várias naqueles que procuram a experiência do canto, entre as quais surge sempre, subjacente, para além de um prazer imediato ou de um propósito profissional, uma busca identitária profunda. Escreve Harrison (2014, p. 184):

«descobrir a nossa voz – metaforicamente – é algo que todos precisamos de fazer para exprimir o sentido da nossa vida. Ao encontrar, literalmente, a nossa voz cantada, acedemos a algo que permite exprimir as profundezas da nossa humanidade; é por isso que o canto é universalmente tão comovente.»⁵²⁴

Também o pedagogo Stephen Smith (2007, pp. 9, 151, 154) cita os seus estudantes quando referem «o processo de aprender a cantar» como algo que «teria mudado drasticamente as suas vidas»⁵²⁵, afirmando mesmo que «*La voce is you*»⁵²⁶.

Junto alguns testemunhos, recolhidos junto de alunos meus, que ecoam esta ligação entre trabalho vocal e existência:

Testemunho 1. *Trabalhar a voz dá-me mais contacto com o corpo e com os meus próprios processos emocionais. Percebo-me melhor pelas minhas sensações físicas e pelas minhas reacções ao que canto. Ajuda-me a perceber o corpo como instrumento e as minhas dores físicas. Ensina-me paciência, confiança, persistência e dedicação todos os dias, é um trabalho de amor.*

Testemunho 2. *Trabalhar a voz modificou-me e modifica-me enquanto pessoa na medida em que todos os dias me põe em contacto com o meu corpo, com o meu intelecto e com as minhas emoções. Todo o processo permite que me conheça melhor e que assim me vá tornando mais segura e mais apta a confiar em mim e a enfrentar «a vida real».*

Testemunho 3. *Trabalhar a voz fez-me repensar alguns hábitos posturais, alimentares e mudou completamente a forma como dou as minhas aulas. Trabalhar a voz «obrigou-me» a ser menos racional e a ouvir melhor (a mim e aos outros).*

⁵²⁴ Finding our voice— metaphorically— is something we all need to do in order to express the meaning of our life. In literally finding our singing voice, we tap into something that is able to express the depths of our humanity; this is why singing is universally so compelling.

⁵²⁵ Many students have told me that the process of learning to sing has dramatically changed their lives.

⁵²⁶ A voz és tu. Traduções minhas.

Testemunho 4. *Estando a voz dentro mim, trabalhá-la é trabalhar-me. É explorar o meu corpo e as minhas capacidades, conhecer os meus limites naturais e quebrar os limites que inconscientemente criei. Trabalhar a voz torna-me mais livre.*

Testemunho 5. *O trabalho vocal implica um reencontro consigo mesmo, ou seja, revela a verdade implícita em cada um (raio x).*

Recentra, concentra, unifica, no aqui e no agora o físico, as emoções, a mente, o espírito. Provoca um conhecimento mais profundo de si e dos outros; liga a pessoa a algo que lhe é superior, a confiança aumenta, e há uma modificação constante do Status Quo. Prevalece o ser e não o parecer.

Testemunho 6. *Ao trabalhar a voz tenho mais consciência do meu corpo, do meu modo de funcionamento, das minhas fragilidades e das minhas competências e assim, aos poucos, consigo ir melhorando as fragilidades, apoiando-me nos pontos fortes.*

Testemunho 7. *A voz é um instrumento vivo. Para cada voz, uma personalidade diferente. Toda a pessoa carrega consigo o seu próprio instrumento, inserido no seu corpo, com características fisiológicas e psicológicas singulares. É pessoal – diferente para cada um. Para cada voz há uma pessoa eleita e é o seu timbre que a distingue de outras pessoas. É uma extensão da individualidade do Homem que, ao longo da sua existência, permanece inalterada. A voz é pessoal, única e abstracta. É real, mas, no entanto, imaterial. É indicadora de presença, mas, simultaneamente, incorpórea. Neste sentido, para mim, o trabalhar a voz foi central tanto no entendimento de quem sou enquanto ser psicológico tanto como ser social/político. À medida que fui estudando ou praticando ficou muito clara a influência que este trabalho provocou no «conhece-te a ti próprio». A interacção deu-se não só ao nível físico, mas também, e talvez mais importante, ao nível de entender os meus limites, as minhas capacidades, as relações com os outros, ou mesmo conceitos mais abstractos, como por exemplo: A Felicidade, o Poder, a Morte, o Amor, a Angústia, a Perda, etc.*⁵²⁷

Não resta muito a acrescentar a tais testemunhos. O coro é unânime: o cantor conhece-se cantando. Quando trabalha o som da própria voz, escuta-se, critica-se, repudia-se, acolhe-se. Quando aprende a sentir o seu corpo e a exprimir emoções e ideias estéticas, expõe a sua interioridade amalgamando-a com aquilo que colheu, aqui e ali, na história do seu caminhar pelo mundo. A disciplina exigida pela correcta execução musical exorta-o a ultrapassar-se sem, todavia, anular a sua parte de criação. Aprende a pensar o que sente, a sentir o que ouve, a escutar a sua essência e a da música que interpreta. Se o objectivo inicial não era um caminho de autoconhecimento, a equilibração constante da voz humana que inclui a atenção ao corpo, às percepções, às emoções – ou seja, o trabalho da relação consigo mesmo, mas também com os outros no acto comunicativo – transforma-se no percurso existencial do ser à procura da sua expressão.

⁵²⁷ Cf. Anexo 1, *Diário de alunos*, respostas à pergunta: *De que forma trabalhar a voz me modificou /modifica enquanto pessoa?* pp. 31, 32.

E termino, como comecei, com Rainer Maria Rilke (1947, p. 146): «cantar é existir⁵²⁸». A viagem iniciática do artista em busca da inspiração revela-se via de crescimento humano. Retomando fôlego por uns momentos, no final do último acto deste estudo, ocorrem-me os nomes das três musas citadas por Perniola (1993, p. 126), quando disserta sobre o que chama a «possessão poética»: Mneme, a memória, Melete, a cura, e Aoidé, o canto. A associação destas três figuras remete-me para a acção de ouvir o som da própria voz, enquanto intensa relação com o momento presente, que transcende o tempo, unindo o que foi e o que está para vir, ponte entre o adivinhar e o lembrar. Na sua *Angústia da influência*, Harold Bloom (2002, p.107) escreve que «a sabedoria poética se baseia na adivinhação, e (que) cantar é – simples e até mesmo etimologicamente – prever»⁵²⁹. Em (peculiar) concertante com estes dois autores, de novo a voz de Agambem (2013, p. 128) acrescenta que «a palavra que canta também recorda e a que recorda também canta». Assim, fui cantando, recordando e talvez prevendo um processo que tem sido a minha vivência, e que procuro transmitir a outros. E brincando com as palavras e com as musas, acerco-me da terceira, a cura, quando a voz que lembra também adivinha e modifica quem a invoca, e talvez, quem sabe, quem a ouve ou emite.

Rancière (2010, p. 32) defende «o conceito de vanguarda» no regime político das artes, «não pelo lado dos grupos pioneiros da novidade artística, mas pelo lado da invenção das formas sensíveis e das condições materiais de uma vida por vir». Ultrapassando o capricho autocentrado do artista que exige o espaço de criatividade do seu *soi-disant* génio, este autor poderá indicar-nos a necessidade de descobrir novas formas de perceber, portanto de ser e de se relacionar com aquilo que está por vir. Esta viagem de procura e de transformação do cantor-filósofo, que se burila e expõe a caminho da sua arte, poderá igualmente constituir, para além de uma finalidade puramente egoísta de autodesenvolvimento, de afirmação ou de encontro de si, uma possibilidade de criar novas formas de pensar, de fazer soar *vozes humanas* diversas.

⁵²⁸ Gesang ist Dasein. Traduções minhas.

⁵²⁹ Os verbos latinos *cerniere* e *cantare* significam “prever”.

Finale

O cantor a caminho

«Todo o investigador investiga porque está perdido e será sensato não ter a ilusão de que deixará de o estar. Deve, sim, no final da sua investigação, estar mais forte. Continua perdido, mas está perdido com mais armas, com mais argumentos.»
(Gonçalo M. Tavares, 2013, p. 38)

Na origem de um trabalho está aquele a quem este se dirige: o projecto prático da *Voix Humaine* não teria sentido sem os espectadores, cujas humanidades se tenham talvez equacionado com a música de Poulenc e o texto de Cocteau. A reflexão teórica, apoiada na vivência do espectáculo e na prática pedagógica, dirigir-se-á ao aluno que procura entender a sua voz, ao colega-professor que, como eu, questiona o seu ensino, e ao leigo ou amador, com o propósito de desmistificar uma profissão para muitos idealizada ou apenas desconhecida e talvez por isso, como outras actividades do campo da cultura, desvalorizada.

Parafraseando Deleuze⁵³⁰, poderei, neste momento do meu percurso, assumir que foi por «necessidade» que empreendi esta investigação, explorando a partir de mim o conceito de *humanidade* no desenvolvimento da voz cantada, para entender como ela se ensina e aprende e quais os factores que fazem constantemente perigar os seus equilíbrios e as suas aquisições. Como construí eu a minha subjectividade, a partir da *Voix Humaine*, da experiência do palco e do ensino? Que acrescentei à minha acção artística e pedagógica? Nestas páginas procurei apresentar, para além daquilo que conhecia, algo que me inquietava e que procurava, expondo os itinerários de modificação do meu pensamento ao longo destes cinco anos de pesquisa, e aquilo que me foi surpreendendo com a escrita, a escuta, a leitura e o canto. Tenho consciência de que fiz escolhas e que outras poderiam ter sido feitas, como, por exemplo, uma ampla recolha de dados junto de alunos, de outros pedagogos da voz, ou de profissionais do canto. Assumindo o carácter qualitativo e heurístico do meu estudo, não tive a pretensão de cobrir todas as pedagogias, todas as aprendizagens do cantor, nem de inventariar todos os escolhos que este enfrenta no seu percurso. Se, nesta investigação, cruzei perspectivas filosóficas ou da neurociência – linguagens distantes da minha prática quotidiana – foi para aceitar e integrar

⁵³⁰ «O criador só faz aquilo de que tem absoluta necessidade.» Deleuze (1999, p. 3).

formulações diversas, por vezes insuspeitadas, mas também adaptadas a um acto humano de expressão e criação como é o canto. Quando, no início desta pesquisa, decidi problematizar a experiência de cantar e, para isso, recolher por escrito impressões e vivências, tornei-me um pouco «um(a) experimentador(a), no sentido em que escrev(i) para me mudar a mim mesm(a) e não mais pensar a mesma coisa de antes», como diria Foucault (2011, pp. 151-156). Tentei, numa perspectiva heideggeriana, pensar enquanto acção de «estar junto a»: estar junto a mim enquanto cantora, enquanto aluna, enquanto professora e terapeuta, mas também junto aos que se deixaram observar, testemunharam ou teorizaram sobre o mesmo assunto e que enriqueceram o meu propósito de lucidez. Dos vários encontros com o inesperado, nasceu o movimento que encontrei escrevendo. A escolha de uma tese teórico-prática deu-me o ensejo de fundamentar uma reflexão a partir da minha própria vivência de cantora, pedagoga e terapeuta, e de levar a cabo a tripla aventura de cantar, ensinar e tratar, e escrever: assim, como em *La Voix Humaine*, foi apenas a minha voz humana que o público escutou.

Poderei dizer que, entre o que consegui descrever e o que ficou por mencionar, a afectação produzida pela experimentação e pela reflexão levou-me desde logo a assumir novas posturas, profissionalmente e enquanto pessoa. A longa elaboração dos *diários de investigação* e a sua posterior leitura crítica e análise temática permitiram-me revisitar a minha actividade artística a partir de todas as buscas que associei ao processo de aprendizagem da ópera – do trabalho da voz propriamente dita, às explorações auditivas de Tomatis e às diversas actividades de corpo que tive a fortuna de poder experimentar – não só beneficiando delas na prática, mas também procurando o seu sentido pela pesquisa bibliográfica. Refiro também o facto de ter utilizado a escrita como acto de memorização, transcrevendo ensaios, elaborando planos, fixando comentários, movimentos e *insights* ocorridos durante a preparação do espectáculo ou posteriormente, como se apenas aquilo que ficasse registado pudesse ser entendido em profundidade e reproduzido em palco com veracidade. Graças a isso, um ano decorrido após a estreia em Lisboa, reencontrei um registo interno quase intacto, sendo possível a reposição do espectáculo com um mínimo de ensaios. A análise e a escrita consolidaram sem dúvida os traços mnésicos – mais valia que não corresponde ao quotidiano do cantor que, na maior parte das vezes, aprende apenas pela acção de cantar e pela repetição da mesma, e não possui o luxo temporal de poder aprofundar uma obra ao longo de vários anos. Por outro lado, a reflexão sobre o meu próprio canto possibilitou novas experiências com os alunos, que originaram

mudanças de estratégia e de conceitos, à medida que abordagens técnicas, fisiológicas, filosóficas ou psicológicas vinham elucidar as observações. A reflexão pedagógica, notada passo a passo por escrito, permitiu-me confrontar questionamentos e impasses com dados fornecidos pelos autores que me acompanharam no processo de uma verdadeira investigação *teórico-prática*, exercida em múltiplas frentes e de modo interdisciplinar.

O facto de ter procurado entender processos de transmissão por oposição a conteúdos, ou seja, de visitar a minha profissão sob um prisma pouco usual, levou-me a atingir o objectivo inicial enunciado, ou seja, a elaboração de uma reflexão sob diferentes ângulos, sobre o acto de cantar enquanto função humana de comunicação, nomeadamente integrando o ponto de vista de um terapeuta corporal com experiências de palco e de ensino. Aceitando experimentar primeiro em mim o que comparava teoricamente, pedagogicamente e na minha prática de fasciaterapeuta, fui testando os limites do que ia lendo, escrevendo ou solicitando dos alunos. Ao escolher retomar activamente o estatuto de aprendiz, com todas as variáveis que o processo contém – do companheirismo de pensamento, ao entusiasmo da descoberta e às vicissitudes de quem pede a outrem que o instrua, oriente e avalie – aproximei-me também dos meus próprios estudantes e pude medir o peso das palavras, atitudes, ritmos ou evitamentos do meu quotidiano. Assim, pelos seus olhos, me revi também, avaliando, ironicamente, a distância entre o que afirmo na teoria, e o que consigo, de facto, realizar artística e pedagogicamente.

A individualidade da minha investigação repousa, justamente, na confluência das múltiplas vertentes profissionais assumidas e no esforço de as compreender, obrigando-me a uma atitude de rigor na observação de mim própria, dos alunos e dos pacientes, e no confronto dos diversos dados obtidos, seja dos *diários de investigação* como dos percursos de outros pesquisadores. Assim, ao contrário de uma investigação tradicional na qual a revisão de literatura precede a experimentação prática, onde se procuram verificar hipóteses e extrair resultados, desta feita, o pensamento e a acção desdobraram-se em simultâneo. A perspectiva com que iniciei este projecto, de estar simultaneamente no acto de fazer e de, sentindo, pensar o fazer – seja da minha arte, seja da minha tarefa de guia corporal e musical – constituiu a componente inovadora deste trabalho de pesquisa em *art-based research*.

Chegada ao término da minha reflexão, direi que a premissa central deste estudo – a minha tese – sublinha a necessidade de encarar a profissão do cantor, não como o exercício de um talento *natural* – sobre o qual o próprio não possuiria nem mérito nem responsabilidade – mas como um complexo caminho de desencobrimento de potencialidades humanas. Se é facilmente entendível que a perícia de um instrumentista, de um bailarino ou de um atleta reflecta as incontáveis horas de estudo, a equivalente destreza de um cantor será comumente e injustamente atribuída apenas às suas capacidades naturais. Os modos de construção vocal – próprios e alheios – que analisei e debati, fazem-me concluir que as dificuldades encontradas pelos jovens cantores advêm do facto de a sua actividade não ser entendida na sua essência, enquanto longo percurso exploratório e continuamente renovado, mas sim equiparada a uma demonstração musical de um atributo *natural*. Esta premissa parece-me estar igualmente na origem da disparidade dos ensinos, das subseqüentes rivalidades e da ausência de cooperação na formação dos estudantes. Tal constatação indica duas direcções que este estudo gostaria de propor: a primeira sublinha que a acção pedagógica deverá relativizar as características naturais específicas do cantor, ao invés pondo em evidência os processos que todos atravessam – a *artesanía* envolvida na construção da voz – para explicitar funcionamentos fisiológicos e promover no aprendiz um treino mais consciente. No campo da profissão, reabilitar a componente criadora do cantor – que, como o escritor, incorpora o pensamento alheio para inventar a sua linguagem e o seu sentido – face aos outros intercessores da sua profissão, poderá igualmente reequilibrar a sua individualidade nas dinâmicas estudantis e profissionais, fazendo ouvir a sua *voz* quanto a processos, ideias e limites de funcionamento social. Considero que não existe criação sem enfrentar uma certa ideia do que é criar e, nessa medida, não deveria existir educação sem repensar a ideia de educação. No assunto que me toca, direi que não existe canto sem enfrentar a ideia de génio, de talento, de artista inspirado, e sem contestar a mitologia da *voz* enquanto dom dos deuses.

Os resultados qualitativos que obtive nesta investigação repartem-se em quatro constatações, extraídas, enquanto temas centrais, da análise dos dados e das fontes:

1. O cantor é humano. Uma perspectiva multidisciplinar no ensino do canto

O trabalho da voz cantada, enquanto arte, percurso holístico de revelação de potenciais, desenvolvimento e manutenção de competências múltiplas, diz respeito ao ser na sua totalidade. O canto é *humano* na sua essência por envolver músculos e membranas, gestos, emoções e representações, impulsos instintivos e decisões, opções estéticas e afectos, gosto e trabalho, artifício e memória. Humana vem do latim *Humanus*. Significa o que provém do homem, que tem um corpo orgânico e alma racional, que é sujeito à dor e à morte. O adjectivo sugere algo com faculdades limitadas e sujeito a afectos e paixões⁵³¹. Humano significa, então, para além de múltiplo e abrangente nas suas componentes, também limitado na sua previsibilidade e na sua eficácia, e dependente das circunstâncias e do tempo.

O modo de compreensão do ser humano e das suas perspectivas de desenvolvimento tem sido, ao longo de séculos, analisados a partir de várias disciplinas, da filosofia, às ciências naturais e biológicas, humanas e sociais. O estudo dos processos que regem uma voz humana terá de ser, necessariamente, multidisciplinar, e a sua eventual modelização funcionar apenas enquanto via de entendimento de uma totalidade à partida indecifrável. Parece-me pertinente afirmar que toda a pedagogia artística que se ocupa da voz cantada deverá tratar o cantor enquanto *sujeito humano*, isto é, «como uma consciência indecomponível e presente, inteira em cada uma das suas manifestações» (Merleau-Ponty, 1999, p. 171). Esta perspectiva aponta para a necessidade de um diálogo entre pares – específico do campo da pedagogia da voz – mas também entre as disciplinas, que, como foi dito, equilibram a saúde, o corpo e a consciência. Escreve McCarthy (2017, p. 208), que «a prática de ensino está num período de transição e o ensino colaborativo reveste-se de um crescente interesse tanto para professores como para cantores⁵³²».

Direi igualmente que uma actividade que depende de múltiplas variáveis aponta para uma abordagem integrada e casuística, e infirma a criação de métodos rígidos. Esta investigação põe em evidência como os diferentes sistemas se podem complementar, desde que as pedagogias se apoiem no entendimento real da emissão vocal – nomeadamente nas sinestésias dos vários sentidos em colaboração – na compreensão

⁵³¹ In *Diccionario Moraes*, p.142.

⁵³² Teaching practice is in a state of transition and collaborative teaching is of increased interest to both teachers and singers. Traduções minhas.

das complexidades das aprendizagens específicas e na confluência plural entre automatismos corpóreos, adaptações neurovegetativas, envolvimento perceptivos, actos musculares voluntários e forças do sentimento, da expressão emotiva e do entendimento. A existência de qualquer modelo pedagógico servirá apenas de base de integração para a pluralidade na abordagem das várias facetas do humano, garantindo a sua complementaridade e adaptação.

O ensino de uma actividade artística na qual o próprio é o instrumento da sua arte remeterá então para um esforço educativo de acompanhamento em múltiplas frentes, para um trabalho de maiêutica no sentido filosófico de dar à luz o ser humano corpóreo, sensível, pensante e inventivo, próximo do desencobrimento heideggeriano. A aula de canto revela-se nesses encontros de transformações mútuas possibilitadas pela dissolução da hierarquia e por um estado de empatia construído, dia após dia, entre mestre e aprendiz.

2. O singular e o plural no ensino do canto.

Escreve Larrosa (2002, p. 27) que «o saber da experiência é um saber particular, subjectivo, relativo, contingente, pessoal». Se toda a pedagogia moderna desde o final do século XIV postula, parafraseando Claparède⁵³³, um «ensino por medida», poderei afirmar que cada voz é única, por maioria de razão, com o corpo, as percepções e a expressão individual no centro da cena pedagógica do canto: consequentemente, os métodos e os conteúdos serão constantemente adaptados ao ser humano a que se destinam, mas irão também variar com o docente que as organiza. Tal constatação confirma a modalidade da aula particular como opção preferencial no ensino profissional do canto, não obstante o interesse na realização de momentos de observação e partilha enquanto complemento ao espaço seguro de experimentação pessoal.

As complexidades da aprendizagem do canto, apresentadas nas suas várias vertentes, apontam para uma necessidade de repensar as actividades pedagógicas de artistas singulares que partilham uma experiência própria. Em primeiro lugar, a exclusividade de um ensino onde um único professor parece deter a totalidade do conhecimento deverá, a meu ver, ser questionada. A sua palavra, mediadora de uma passagem de testemunho particular, de base corporal e expressiva, necessita de ser

⁵³³ Édouard Claparède: (1873, 1940). Neurologista e psicólogo do desenvolvimento infantil que marcou os movimentos de renovação pedagógica da primeira metade do século XX.

perspectivada para especificar conceitos por vezes crípticos e imaginativos, utilizados para veicular uma experiência subjectiva de mecanismos internos apenas aferidos pelas percepções ou em contexto laboratorial. Consequentemente, parece-me essencial reflectir *entre pares* sobre uma passagem de testemunho que repousa numa relação humana de grande proximidade e que gera humanos mecanismos de poder, bem como abrir o espaço confinado da aula de canto a visitantes regulares – alunos ou colegas pedagogos – com o fim de desmistificar o acto de cantar, alargar a pesquisa e suscitar a responsabilidade de quem ensina e aprende. Promover um debate sobre a linguagem e os métodos utilizados no ensino da voz cantada poderá lançar as bases de um ensino colaborativo e constituir um passo na elaboração de um regime de inteligibilidade de uma arte que, por ser expressão do singular, parece carecer, por vezes, de consensos e certamente de discussão.

Por outro lado, ao contrário do ensino escolar que tende para uma conformidade, o ensino artístico privilegia por demais a diferença, por vezes perdendo de vista a uniformidade das fisiologias no acto de cantar, de aprender e de reagir à variabilidade da profissão. A passagem de tal testemunho ganhará clareza à luz da compreensão dos processos de uma arte que se baseia num desenvolvimento físico e perceptivo, ao invés de, como sublinharei de novo, se limitar a um estímulo de dotes individuais pré-existentes ao serviço de uma linguagem musical. Deste estudo emerge, igualmente, a necessidade de reforçar a componente reflexiva, habitualmente não utilizada na aula de canto tradicional, apesar das integrantes corpórea, emocional, experimental, espontânea e imaginativa de tal aprendizagem. Esta orientação não indica forçosamente um ensino direccionado para um controlo de um instrumento que, como foi sublinhado, depende de sistemas complexos não necessariamente voluntários e ligados à expressividade emotiva; salienta, porém, a premência de suscitar no aluno a responsabilização crescente que nasce do profundo entendimento de si mesmo e dos processos universais que regem o acto de cantar, para não perpetuar dependências e falácias numa profissão por demais misteriosa, e promover com os pedagogos um diálogo de parceria próximo de um acto de co-criação.

A constante pesquisa do professor no seu próprio instrumento vocal, não apenas em teoria, mas por uma exploração continuada e uma prática sustentada, poderá atenuar a dicotomia de quem ensina e de quem aprende e espelhar um processo susceptível de ser explicitado e por fim entendido por outrem: assim, o mestre apenas ensina porque assume, ele próprio, o movimento de aprender, numa jornada que reflecte uma partilha íntima e uma exposição ao outro. O processo de construção de uma «voz emancipada», para tomar

o termo a Rancière (1987, p. 206) seguiria, então, «um método natural do espírito humano» sempre em diálogo com o aprendiz e com as suas circunstâncias, e consistiria num treino físico não uniformizador, orientado para uma saúde vocal, fruto de um equilíbrio entre consciência e risco e de uma criatividade fundamentada em conhecimento, em pressupostos estéticos e na abertura criada pelo trabalho da relação do intérprete consigo mesmo e do seu esforço contínuo de descoberta e ultrapassagem.

3. Autonomia incompleta. O cantor sujeito.

Como sublinhei, o cantor necessita de ouvidos externos que o confirmem regularmente no seu percurso. A personagem central desta narrativa – o cantor ouvinte de si, sensorial e pensante, inspirado e virtuoso – busca continuamente a realização das suas potencialidades e uma via de autonomia, talvez nunca completamente conseguida. Como na ópera de Poulenc/Cocteau, defronta-se com a sua *Voz Humana* sem, todavia, ter acesso completo ao controlo da mesma, por possuir uma audição desajustada do seu próprio instrumento, não ver nem sentir o funcionamento de grande parte dos elementos em jogo por estes serem parcialmente involuntários e desprovidos de sensibilidade. No entanto, quanto mais entender o seu instrumento teórica e praticamente, quanto mais se conhecer enquanto corpo, nas suas limitações e evoluções, e enquanto pessoa, nas suas reacções, temores e facilidades, mais facilmente enfrentará o desconhecido e a exposição. A componente existencial de uma experiência, segundo a socióloga e antropóloga Marie-Christine Josso (1991, pp. 197, 198), indica uma experiência que metamorfoseia profundamente a pessoa que a faz, na maneira de estar consigo e com o mundo. Reconheço na sua descrição uma definição que poderia aplicar à aprendizagem do canto:

«A experiência existencial diz respeito ao todo da pessoa. Diz respeito à sua identidade profunda, à maneira como ela vive enquanto ser (...) A formação existencial designa a actividade de um sujeito que efectua uma aprendizagem (...) em termos de competências existenciais (somáticas, afectivas, de consciência) instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião (...) de uma actividade que coloca o aprendiz em interacção consigo mesmo, com os outros e com o meio ambiente (...) A mestria dessas competências implica não apenas uma integração de um saber fazer (*savoir-faire*) e de conhecimentos, mas ainda da sua subordinação a um significado e a uma orientação no contexto de uma história de vida. Esta integração efectua-se segundo uma dinâmica de transformações psíquicas e comportamentais que põem em jogo a dialéctica entre individual e colectivo, transformações ao longo das quais desaprendizagens, acompanhadas de sentimentos de indecisão, de absurdo, de fragilidade ou de perda são contrabalançadas pela

emergência de uma sensibilidade nova, a descoberta de um ou de vários universos de conhecimento, de capacidades insuspeitadas.»⁵³⁴

O facto de a pessoa que se modifica se posicionar como sujeito activo daquilo que empreende constitui o cerne desta abordagem (Josso, 2009, p. 39). Um sujeito é alguém que possui qualidades e que possui um predicado, ou seja, que tem um propósito, que faz uma acção. Coloca-se face a objectos, caminha direito a objectivos. Múltiplo, não será apenas o ser pensante de Descartes: sente, percepçiona, comove-se. É dividido, feito de várias peças – umas, conscientes, outras não. Apresenta-se, no entanto, enquanto timoneiro de si próprio e negociador de uma coerência não para controlar, mas pelo menos se responsabilizar pelo seu percurso, apesar das situações inesperadas que irão, por si só, modificar corpo, sensibilidade e conceitos e, conseqüentemente, alterar, sempre, a sua voz. «Quando aceitamos a responsabilidade de nós próprios, estamos dispostos a reexaminar constantemente e possivelmente mudar a ideia daquilo que devemos ser»⁵³⁵, escreve o pedagogo da voz Stephen Smith (2007, p. 154). Deleuze e Guattari (1991, pp. 197, 198) sugerem que o cérebro se torna «sujeito» pelo trabalho quotidiano da arte, da ciência ou da filosofia, por «um sobrevoar sem distância, rente ao chão, ao qual não escapa nenhum abismo, nenhuma dobra nem hiato»⁵³⁶.

E o círculo fecha-se se considerarmos, de novo com Castarède (1991, p. 144), que «é pela voz e pelo ouvido que o homem adquire o seu estatuto de sujeito». Assim, para cantar necessitamos de nos tornar sujeitos e, pelo canto, nos tornamos sujeitos. Na sua viagem de equilibração, ao invés de se entregar apenas a directivas exteriores, aplicar regras, esperar pela intuição, saltar para o abismo ou desesperar pela sua falta de dotes, o cantor poderá assumir activamente o seu propósito artístico adequando os seus múltiplos

⁵³⁴ L'expérience existentielle concerne le tout de la personne. Elle concerne son identité profonde, la façon dont elle se vit comme être (...) La formation expérientielle désigne l'activité consciente d'un sujet effectuant un apprentissage (...) en termes de compétences existentielles (somatiques, affectives, consciencielles) instrumentales ou pragmatiques, explicatives ou compréhensives à l'occasion (...) d'une activité qui met l'apprenant en interaction avec lui-même, les autres, l'environnement (...) La maîtrise de ces compétences implique non seulement une intégration de savoir-faire et de connaissances, mais aussi leur subordination à une signification et à une orientation dans le contexte d'une histoire de vie. Cette intégration s'effectue selon une dynamique de transformations psychiques et comportementales mettant en jeu la dialectique entre individuel et le collectif, transformations au cours desquelles des désapprentissages, accompagnés de sentiments d'indécision, d'absurde, de fragilité ou de perte sont contrebalancés par l'émergence d'une sensibilité nouvelle, la découverte d'un ou de plusieurs univers de connaissance, de capacités insoupçonnées.

⁵³⁵ When we accept responsibility for ourselves, we are willing to constantly re-examine and possibly change our idea of what we are supposed to be.

⁵³⁶ La philosophie, l'art, la science ne sont pas les objets mentaux d'un cerveau objectivé, mais les trois aspects sous lesquels le cerveau devient sujet (...) un état du survol sans distance, à ras de terre, auto-survol auquel n'échappe aucun gouffre, aucun pli ni hiatus. Traduções minhas.

sentidos, intuições e reflexões à escuta da sua voz, integrando em si as parcelas do ser que vai confrontando e renovando e sondando, desta forma, a sua humanidade.

4. Instabilidade das aquisições. O cantor a caminho.

O canto, enquanto aprendizagem humana, não tem fim e é questionado pelo tempo e pela vida. A perícia conseguida por uma voz humana será sistematicamente posta em causa pela sua própria evolução, necessitando de adaptações constantes. Dirão que esta premissa será alargada a qualquer aquisição. Mas contraponho, observando que, apesar da longa formação a que se submete um cantor, a *voz* que apresenta ao público é entendida como um atributo constante, pelo menos até começar a envelhecer. Por outro lado, acabada a sua formação, espera-se que o jovem profissional esteja pronto a enfrentar o público, demonstrando uma eficiência regular e intocada que lhe permitirá o ingresso numa profissão musical enquanto produto rapidamente vendável. Ora, como foi amplamente referido, a voz do cantor é um instrumento interior que se confunde com o artista, e que, com ele, oscila ao longo das suas vivências. Também por essa razão poderá exprimir a complexidade da emoção humana na sua força, mas também, na sua vulnerabilidade.

Entender que a origem das variações vocais reside em mecanismos fisiológicos que, apesar de variáveis de sujeito para sujeito, são *humanos* e transversais na sua essência, poderá facilitar a normalização de tal afecção no devir profissional do cantor. Como na ópera de Poulenc, o fracasso faz parte do plano: o cantor está suspenso por um fio, e não tem outro remédio senão assumir uma formação permanente, um constante «estar a ser». Como no texto de Cocteau – e nas premissas que definem o *Groupe des Six* – a personagem central procura estar em progresso, mas para tal, deverá assumir um estado de constante interrogação. O cantor é então *sujeito* porque entende também a sua sujeição: ao seu corpo, às suas emoções, às flutuações da sua atenção, ao tempo que erode, à sua humanidade. A vulnerabilidade a um quotidiano que põe em causa as suas prestações, a dialéctica entre a procura de uma autonomia e a dependência constante dos outros profissionais, força-o a renovar perspectivas, certezas e recursos, deslocando e reorientando pontos de vista, repensando a actividade que escolheu e que o remete à sua própria essência, transformando um profissional experiente num eterno aprendiz que empreende uma viagem de transformação: um cantor-filósofo ao serviço da música, *um cantor a caminho*.

Em palco, terminadas as indicações dos mestres, do maestro e do encenador, o cantor encontra-se de novo só, como *Elle*, com a sua voz. É ele que o público feroz ou amável irá escutar, contemplar, criticar ou adular, dissecando cada ruga da sua *performance*. Todos os egos que o dirigiram, afirmando a sua obra com ele e através dele, se afastam no momento da verdade. Com ele (*Elle*) ficam os outros músicos, em quiasma criativo no momento para que soe, recriada, a voz do compositor: cantar ou não cantar, eis a questão.

Encore

«O nosso conhecimento da arte é, portanto, completamente ilusório, porque nós, enquanto sujeitos inteligentes, não nos identificamos com o ser que, enquanto único criador e espectador da comédia da arte, prepara um divertimento perpétuo para si próprio. Ele sabe algo da essência da arte apenas na medida em que o génio se funde com o artista original do mundo no acto de criação artística; pois nessa condição ele se assemelha maravilhosamente à insólita imagem de conto de fadas da criatura que consegue rodar os olhos e olhar-se a si mesma; agora é simultaneamente sujeito e objecto, ao mesmo tempo poeta, actor e espectador.»
(Nietzsche, 2005. p. 47)

Como no espectáculo da *Voz Humana*, também uma tese é uma interpretação, uma exposição solitária, um diálogo humano com o corpo ausente do leitor. A tentativa de tratar o humano no seu desenvolvimento não se resumiria nunca em poucas páginas de pesquisa, mesmo ocupando-se de uma profissão que é, afinal, exercida por uma pequena população artística. Deixo, por fim, a comunidade de autores que me acompanhou nesta *performance* e, antes que caia o pano, gostaria de terminar com uma pergunta que poderá deixar entrever o amanhã de uma outra investigação, minha, de outrem ou, quem sabe, de uma equipa de cantores-investigadores.

Este estudo pôs em evidência como a atenção – não apenas ao outro, mas a si próprio – parece estar no cerne da aprendizagem do canto, de uma pedagogia humanizada e de uma interpretação autêntica, enquanto mecanismo de conhecimento, de inspiração e de responsabilização. Verificou-se a necessidade da atenção para investigar o próprio corpo e, na relação pedagógica, a dupla atenção do professor simultaneamente ao aluno e a si próprio, tanto a nível auditivo, como proprioceptivo, visual e mesmo tátil; a investigação observou igualmente que ensinar resulta em orientar a atenção do aprendiz para que possa desaprender e abandonar hábitos e conceitos; foi explicitada a forma como

a sua aplicação a detalhes sensoriais de relação liberta o sujeito de estados de *stress*, desbloqueando o autojulgamento e de que maneira a atenção se diferencia da reflexão e da vontade. Foi igualmente mencionada, no processo interpretativo, a importância da atenção ao momento presente, ao corpo, ao espaço, aos outros intervenientes, para além da linha musical, do texto e do som da voz, construindo uma «espontaneidade lúcida», uma «presença» e uma comunicação criativa.

Aprender a cantar resumir-se-á, então, a prestar atenção? *Mas como se desenvolve a atenção em si mesma?* Evoluirá apenas pela actividade musical efectuada, em resposta à solicitação do mestre ou por esforço próprio, ou será pertinente considerá-la, em separado, enquanto ferramenta a fortalecer por especialistas das aprendizagens, incluída no currículo do cantor enquanto orientação essencial na concretização dos indiscutíveis dotes musicais e canoros?

Na harmonia musical, a sensível é o grau que traz a possibilidade de «resolver» um encadeamento harmónico para a tonalidade original, ou tónica. Escolho terminar numa suspensão de acorde sensível, esperando que outras vozes, consonantes ou não, participem na resolução.

Bibliografia

- Abram, D. (2013). *Comment la terre s'est tue*. Paris : La Découverte.
- Adorno, T. (2002). *The Jargon of Authenticity*. London: Routledge.
- Agambem, G. (2013). *A potência do pensamento*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Agostinho, A. (1988). *De musicae*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, Vol. XXXIX.
- Alexander, F. M. (1932). *The use of the Self*. London: Methuen and Co.
- Alquié, F. (1966). *L'expérience*. Paris : PUF.
- Allen, M.J. (2013). Body Mapping, Kinesthesia, and Inclusive Awareness.
In M. Malde, M.J. Allen, K.A. Zeller (2013). *What every singer needs to know about the body* (pp. 1-11). San Diego: Plural Publishing.
- Andrieu, B. (2011). *Le corps du chercheur, une méthodologie immersive*. Nancy Presses Universitaires.
- Apréa, L. (2009). La scène pédagogique du sensible et l'émergence créatrice.
In D. Bois, M.C. Josso, M. Humpich (2009). *Sujet Sensible et renouvellement du moi* (pp. 417-445). Paris : Point d'Appui.
- Arendt, H. (2013). Martin Heidegger faz oitenta anos. In *Homens em Tempos Sombrios*. São Paulo: Editora Schwarcz.
- Aristóteles (2011). *Poética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Aronson, A. E. (1990). *Clinical Voice Disorders, an Interdisciplinary Approach*. New York, Stuttgart: Thieme Verlag.

- Artaud, A. (1989). *O teatro e o seu duplo*. Lisboa: Fenda.
- Bacon, F. (1976). *L'art de l'impossible. Entretiens avec David Sylvester*.
Vol. I. Genève: Skira.
- Bachtold, D. (2003). *Stressed males sing lousy love songs*. In Science Now,
10 de Abril 2003.
- Badir, S., Parret, H. (2001). *Puissances de la voix*. Limoges : Presses Universitaires,
Pulim.
- Barba, E. (1993) Le corps crédible. In Aslan, O. *Le corps en jeu*. Paris: CNRS Éditions.
- Bardem, J. (2011). Intervenção na conferência da OMPI, Julho 2011. OMPI,
Organização Mundial da Propriedade Intelectual.
Disponível em <http://www.wipo.int/pressroom/fr/briefs/performers.html>
Página consultada a 27 de Fevereiro 2018.
- Barthes, R. (1953). *O Grau zero da escrita*. Lisboa: Edições 70.
- _____ (1975). *Escritores, intelectuais, professores e outros ensaios*.
Lisboa: Biblioteca de Ciências Humanas. Presença.
- _____ (1977). *Lição*. Lisboa: Edições 70.
- _____ (1987). *O Rumor da Língua*. Lisboa: Edições 70.
- _____ (2003). *Como viver junto*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (2009). *O prazer do texto*. Lisboa: Edições 70.
- Beard, C. (2000). *Beyond the human voice: Francis Poulenc's psychological drama
La Voix Humaine (1958)*. Master's thesis. University of North Texas.

- Benjamin, W. (2004). Infância berlinense. In *Imagens de pensamento* (pp. 73-122). Lisboa: Assírio e Alvim.
- Berger, E. (2005). Le corps sensible : quelle place dans la recherche en formation ? In *Corps et formation : Revue internationale Pratiques de Formation* (pp. 51-64). Université Paris 8, No 50, Déc. 2005.
- _____ (2007). *La somato-psychopédagogie ou comment se former à l'intelligence du corps*. Paris : Point d'Appui.
- Bernac, P. (2014). *Francis Poulenc et ses mélodies*. Paris : Buchet Chastel.
- Berthoz, A. (1997/2013). *Le sens du mouvement*. Paris : Odile Jacob.
- _____ (2002/2013). *La Décision*. Paris : Odile Jacob.
- Beyerlein, M.M., Beyerlein, S. T., Kennedy, F. A. (2006). *Innovation through Collaboration*. Bingley: Emerald Group, 2006.
- Blades-Zeller, E. (2002). *A Spectrum of voices. Prominent American Voice Teachers Discuss the Teaching of Singing*. Lanham, Maryland, and Oxford: The Scarecrow press, Inc.
- Blanchot, M. (1984). *O livro por vir: Lisboa: Relógio d'Água*.
- _____ (2011). *O espaço literário*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Blivet, J. P. (1999). *La voie du chant*. Turin : Fayard.
- Bloom, B. (2002). *A angústia da influência: uma teoria da poesia*. Rio de Janeiro: Imago.
- Bois, D. (2001). *Le sensible et le mouvement*. Paris : Point d'Appui.

- _____ (2006). *Le moi renouvelé*. Paris : Éditions Point d'Appui.
- _____ (2007). *Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte : vers un accompagnement perceptivo-cognitif à médiation du corps sensible*.
Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation. Université de Séville.
- Bois, D. Josso, M.C., Humpich M. (2009). *Sujet Sensible et renouvellement du moi*. Paris : Point d'Appui.
- Bourdat, I. (1996). Apports et limites de certaines pratiques corporelles dans l'apprentissage vocal. In *Revue Médecine des Arts*, n° 15.
- Bourassa, B., Serre, F., Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte Foy, Montréal : Presses universitaires du Québec.
- Bourhis, H. (2009). La directivité informative dans le guidage d'une mise en sens de la subjectivité corporelle : une méthodologie pour mettre en évidence des donations de sens du corps sensible. In D. Bois, M.C. Josso, M. Humpich (2009). *Sujet sensible et renouvellement du moi* (pp. 245-270). Paris : Point d'Appui.
- Bragança de Miranda, J. A. (2011). Pequeno elogio do telefone. In *A Voz Humana, Programa do espectáculo pelo Ensemble Sociedade de Actores*. Porto: Teatro Nacional de S. João.
- Bragança de Miranda, J. A, Pimenta, C., Silva, A. M., Tavares R. (2011). *A Voz Humana, Programa do espectáculo pelo Ensemble Sociedade de Actores*. Porto: Teatro Nacional de S. João.
- Bucchieri, J. P. (2011). *O Terceiro Corpo na escrita cénica contemporânea. Uma proposta de intervenção para a formação do intérprete*. Tese de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Especialidade de Dança.

Bunch, M. (1995). *Dynamics of the Singing Voice*. Wien & New York: Springer-Verlag.

Campignon, P. (1996). *Respir-Actions*. Lens : IPC La Gohelle.

Camus, A. (1942). *Le mythe de Sisyphe*. Paris : Gallimard, Folio Essais.

_____ (2012). *La Peste*. Paris : Belin Gallimard.

Castarède, M. F. (1998). *A voz e os seus sortilégios*. Lisboa: Caminho.

_____ (2005). Avant-propos. In M.F. Castarède, G. Konopczynski, *Au commencement était la voix* (pp. 27-32). Toulouse : ERES.

Cavarero, A. (2007). Le corps de la voix. In M. Marzano *Dictionnaire du corps* (pp. 983-988). Paris : PUF.

Chanay, H. (2001). La voix d'opéra : sémiologie et rhétorique. In S. Badir, H. Parret, *Puissances de la voix* (pp. 91-107). Limoges : Presses Universitaires, Pulim.

Chapman, J. L. (2012). *Singing and Teaching singing*. San Diego: Plural Publishing.

_____ (2017). *Singing and Teaching singing*. 3^a Edição. San Diego: Plural Publishing.

Chekhov, M. (1986). *Para o ator*. São Paulo: Martins Fontes.

Chitty, J. (2013) *Dancing with Yin and yang*. Boulder, Colorado: Polarity Press.

_____ *Polyvagal Theory, the Triune Autonomic Nervous System, and Therapeutic Applications*

Disponível em www.energyschool.com, email chittyj@energyschool.com

Página consultada a 31 de Julho 2017.

Cocteau, J. (1983). *Le passé défini*. Paris : Gallimard.

- _____ (1995). Le coq et L'arlequin. In *Romans poésies, œuvres diverses*. Bernard Benech ed. Paris: L.G. F.
- _____ (1999). *Opium*. Paris : Stock.
- _____ (2015). *La voix humaine*. Paris : Stock.
- Cocteau, J. Fraigneau, A. (1988). *Entretiens*. Monaco : Du Rocher.
- Combeau, F. (2002). Utilisation des principes de la méthode Feldenkrais dans la pédagogie vocale. In G. Cornut, *Moyens d'investigation et pédagogie de la voix chantée* (pp. 77-84). Paris : Symétrie.
- Cornut, G. (2002). *Moyens d'investigation et pédagogie de la voix chantée*. Paris: Symétrie.
- Coste, C. (2003). Prefácio, In Barthes, R. (2003). *Como viver junto*. São Paulo: Martins Fontes.
- Courraud, C. (1999). *Fasciathérapie et sport, le match de la santé*. Paris : Point d'appui.
- _____ (2002). *Attention et performance*. Paris : Point d'Appui.
- Courraud, C., Bois, D., Lieutaud, A. (2015) *Le toucher psychonique de la fasciathérapie MDB : méthodologie pratique, enjeux perceptifs et relationnels et impacts sur la pratique clinique*. In Fascia Research Congress 18-21 Sept. 2015, Washington D.C.
- Courtois, B., Pineau, G. (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française.
- Damásio, A. (2000). *O sentimento de si*. Mem Martins: Europa-América.

_____ (2003). *Ao encontro de Espinosa*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

_____ (2004). *Les émotions, source de la conscience*. Rencontre avec Chapelle, G. Paris : Revue Sciences Humaines.

Damsté P. (2003). *Disorders of the Voice*.

Disponível em <https://sites.google.com/site/concentricman/disorders-of-the-voice>
Página consultada a 13 de Julho de 2017.

Dantzer R., (1989). *L'illusion psychosomatique*. Paris : Poches Odile Jacob.

Davis, P. (2012). Voice and the brain. In J. L. Chapman, *Singing and Teaching singing* (pp. 217-232). San Diego: Plural Publishing.

Delay, J., Pichot, P. (1975). *Abrégé de psychologie*. Paris: Masson.

Deleuze, G. (1999). *O ato de criação*. Palestra de 1987. Edição brasileira: Folha de São Paulo, 27 Jun. 1999.

_____ (2011). *Lógica da sensação*. Lisboa: Orfeu negro.

Deleuze, G., Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie ?* Paris : Minuit.

Denys-Struyf, G. (1995). *Cadeias Musculares e Articulares. O Método G.D.S.* (3ª Edição). São Paulo: Editora Summus.

Derrida, J. (2005). *La voix et e phénomène*. Paris : Presses Universitaires de France.

Descartes, R. (1987). *Abrégé de musique, Compendium musicae*, édition nouvelle, présentation et notes par Frédéric de Buzon. Paris: Presses Universitaires de France.

Doidge, N. (2007). *The brain that changes itself*. London: Penguin Books.

- _____ (2015). *The brain's way of healing: remarkable discoveries and recoveries from the frontiers of neuroplasticity*. Brunswick, Australia: Scribe.
- Duarte, F. (1989). The principles of Alexander Technique applied to singing. The significance of the preparatory set. *The Journal of Research in Singing*, N°33.
- Duprat, E. (2008). *Relation au corps sensible et image de soi*. Mémoire de Master en Psychopédagogie perceptive, Universidade Moderna, Lisbonne.
- Duval, D. (1983). Une œuvre que j'ai vu naître. In *Dialogues des Carmélites ; la Voix Humaine*. Jean de Solliers e Myriam Chimènes (Ed.). Paris : L'Avant-scène, vol 52, Mai 83.
- Ehrlich, M. (2012). *Updating La Voix Humaine: Authenticity and accessibility*. Master of Music. California State University, Long Beach.
- Elkins, J. (2015). *Artists with PHDs*. Versão on line
Disponível em <http://www.jameselkins.com/yy/4-fourteen-reasons-to-mistrust-the-phd/>
Página consultada a 25 de Abril de 2016.
- Evans, A. (1994). *The secrets of musical confidence*. San Francisco: Thorsons.
- Falkner, K. (1994). *Voice*. London: Kahn and Averill. Yehudi Menuhin Music Guides.
- Feenders, G, Liedvogel, M., Rivas, M., Zapka, M., Horita, H., Hara E., Wada, K., Mouritsen, H., Jarvis, E., (2008). *Molecular mapping of movement-associated areas in the avian brain a motor theory for vocal learning origin*. PLoS one. March 2008, Vol 3.
- Feldenkrais, M. (1981). *The Elusive Obvious*. California: Meta Publications.
- _____ (1985). *The Potent Self*. New York: Harper and Row.

Flemming, R. (2004). *The Inner Voice, Making of a Singer*: New York.

Foucault, M. (1980). Conversazione con Michel Foucault. In *Il contributo*, 4ºano, n.1, Janeiro- Março de 1980 (pp. 23-84).

_____ (1997). *A Ordem do Discurso*. Lisboa: Relógio d'Água

_____ (2001). O que é um autor? In *Estética: literatura, e pintura, música e cinema: Ditos & escritos III* (p. 299-306). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____ (2004). O retorno da moral. In *Ética, sexualidade, política. Ditos & escritos V* (p. 218-224). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____ (2011). Conversa com Michel Foucault. In *Repensar a política: Ditos & escritos VI* (p. 151-156). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____ (2013). *Speech begins after death*. Interview with Claude Bonnefoy. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Fourcin, A. (2012). Hearing and Singing. In J. L. Chapman, *Singing and Teaching singing* (pp. 233-247). San Diego: Plural Publishing.

Gallwey, T. (1997). *The inner game of tennis*. New York: Random House Trade Paperback.

Gil, J. (1997). *Metamorfoses do corpo*. Lisboa: Relógio d'Água.

_____ (2001). *Movimento Total, o corpo e a dança*. Lisboa: Relógio d'Água.

Goebbels, H. (2013). Heiner Goebbels: "O meu teatro não existe como símbolo de qualquer coisa". Entrevista concedida a Tiago Bartolomeu Costa. In *Jornal Público, Revista Ipsilon*, 31 de Janeiro de 2013. Público *on line*.
Página consultada a 7 de Fevereiro de 2016.

Grini, M. N., Ouaknine, Giovanni, A. (1998). Modifications posturales et segmentaires contemporaines du forçage vocal. In *Revue Laryngol. Otol. Rhynol.* 1998.

Goleman, D. (1997). *Emoções que curam*. Lisboa: Rocco.

Goodman, N. (1976). *Language of Arts*. Indianapolis: Hacket Publishing.

_____ (1995). *Modos de fazer mundos*. Porto: ASA.

Grotowski, J. (1980). Risposta a Stanislavski. In K.Stanislavski, *L'attore creativo*, F.Cruciani,C. Falletti (Eds). Firenze: La casa Usher.

Hadot, P. (2006). *O véu de Isis, estudos sobre a história da ideia de natureza*. São Paulo: Loyola.

Hanslick, E. (2002). *Do belo musical*. Lisboa: Edições 70.

Harrison, H.T. (2006). *The Human Nature of the Voice*. Edinburgh: Dunedin Academic Press.

_____ (2014). *Singing. Personal and performance values in training*. Edinburgh: Dunedin Academic Press.

Heidegger, M. (1987). La essência del habla. In *De camino al habla* (pp. 141-194). Barcelona: Serbal- Guitard.

_____ (2002). O que quer dizer pensar? In *Ensaio e Conferências*. Petrópolis: Vozes.

_____ (2014). *Caminhos de Floresta*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

_____ (2014). A origem da obra de Arte. In *Caminhos de Floresta*. (2014). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Henderson, R. (1994). Becoming a singer: the post graduate. In K. Falkner *Voice*. (pp. 75-80). London: Kahn and Averill. Yehudi Menuhin Music Guides.

Héron, P. M. (2012). *Jean Cocteau, unique et multiple. Accueil et Jugements contemporains*. Centre d'étude Rirra 21. Université Paul-Valéry Montpellier-III. Disponível em <https://cocteau.biu-montpellier.fr/index.php>
Página consultada a 2 de Fevereiro de 2018.

Hirst, D. L. (1993). *Giorgio Strehler. Directors in perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

Husler F., Rodd-Marling, Y. (1976). *Singing, the physical nature of the vocal organ*. London: Hutchinson.

Husserl, E. (2004). *Phénoménologie de l'attention*. Paris : Librairie philosophique J. VRIN.

Jones, F. P. (1976). *The Alexander Technique. Body awareness in action*. New York: Schocken Books.

Josso, M.C. (1991). L'expérience formatrice, un concept en construction. In B. Courtois, G. Pineau *La formation expérientielle des adultes* (pp. 191-200). Paris : La Documentation Française.

_____ (2009). Les instances d'expression du biographique singulier pluriel. In D. Bois, M.C. Josso, M. Humpich. *Sujet Sensible et renouvellement du moi* (pp. 19-44). Paris : Point d'Appui.

Kant, I. (1992). *Crítica da Faculdade do Juízo*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Koch, L. (2012). *The Psoas Book*. Felton: The Guinea Pig Publications.

_____ (2012 b). *Core Awareness*. Berkeley, California: North Atlantic Books.

Lacombe, H. (2001). In F. Poulenc, J. Cocteau, F. Lot, A. Jordan. *La Voix Humaine*. CD. Orchestre de la Suisse Romande. Harmonia Mundi, France. (DLC) 2002401809.

_____ (2013). *Poulenc*. Paris : Fayard.

Larrosa Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. Jan, Fev., Mar, Abril 2002.

Lassus, M.P. (2014). Mésologie, musique et musique des sens. In *Séminaire « Mésologiques »*, 10ième séance, 11 Avril 2014.

Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

Leão, M. (2003). *La présence totale au mouvement*. Paris : Point d'appui.

Lehmann, L. (1984). *Aprender a cantar*. Rio de Janeiro: Ediouro, Tecnoprint.

Lemos, L. (2011). *La voix renouvelée. Apports de l'expérience du Sensible sur la voix du chanteur lyrique*. Mémoire de Master en Psychopédagogie perceptive, Universidade Fernando Pessoa, Porto.

Levac, M. (2006). Interprète créateur. In *Jeu : revue de théâtre*, nº119 (2), pp. 45-50.
<http://id.erudit.org/iderudit/24437ac>

Levinas, E. (2008). *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70.

_____ (2013). *Ética e infinito*. Lisboa: Edições 70.

Lewin, K. (1951). *Field in social sciences*. New York: Harper and Row.

- Lieberman J. (2017). Manual Therapy in management of voice disorders. In J.C. Chapman, *Singing and Teaching singing* (pp. 297-310). 3ª Edição. San Diego: Plural Publishing.
- Ly, J. (2015). *La Voix Humaine de Cocteau/ Poulenc: A intérprete e a expressão das emoções*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte.
- Machart, R. (1993). In F. Poulenc, J. Cocteau, F. Pollet, J.C. Cassadessus. *La Voix Humaine*. CD : Orchestre National de Lille. Harmonia Mundi, France.
- Maes, P.J., Leman, M., Palmer, C. & Wanderley, M., (2014). Action based effects on music perception. In *Frontiers in psychology*. January 2014, Vol. IV.
- Malde, M., Allen, M.J., Zeller, K.A. (2013). *What every singer needs to know about the body*. San Diego: Plural Publishing.
- Marshall, L. (2001). *The body speaks. Performance and expression*. London: Methuen.
- Marzano, M. (2007). *Dictionnaire du corps*. Paris : PUF.
- McCarthy, M. (2012). The teaching and learning partnership. In J. L. Chapman. *Singing and Teaching singing* (pp. 145-190). San Diego: Plural Publishing.
- McCarthy, M. (2017). Teachers as learners. In J. L. Chapman *Singing and Teaching singing* (pp. 215-228). San Diego: Plural Publishing.
- McNiff, S. (2007). *Art-based-research*.
Disponível em https://www.moz.ac.at/files/pdf/fofoe/ff_abr
Página consultada a 2 de Maio de 2015.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Meschonnic, H. (1997). Le théâtre dans la voix. In *Penser la voix*. Poitiers : La Licorne.

Mézières, F. (1947). *La Gymnastique statique*, Paris : Vuibert.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions in adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

_____ (1994). *Transformative learning in the workplace; transformation theory: brief overview*. Conferência apresentada no National University Research Institute, 16-18 de Fev. 1994.

Miller, R. (1997). *National Schools of Singing. English, French, German, and Italian techniques of singing revisited*. Lanham, Maryland and Oxford: The Scarecrow Press. Inc.

_____ (2011). *On the art of Singing*. New York: Oxford University Press.

Molder, M. F. (2016). *Não te esqueças de viver*. Conferência apresentada na Culturgest, Lisboa. 8 de Fev. 2016. Disponível em <https://vimeo.com/154872999>.
Página consultada a 20 de Fevereiro de 2016.

Moraes Silva, A. (1890). *Diccionario da língua portugueza*. Rio de Janeiro, Lisboa: Empresa literária Fluminense.

Moustakas, C. E. (1990). *Heuristic Research*. Newbury Park: Sage Publications.

Newham, P. (1993). *The singing cure*. London: Rider.

Nietzsche, F. (1877). Là où je retrouve à redire, In *Nietzsche contre Wagner : Dossier d'un psychologique*, 1888. Œuvres philosophiques complètes, t. VIII. Paris : Gallimard.

_____ (1980). *Assim falava Zaratustra*. Lisboa: Guimarães e Editora.

- _____ (2005). *A origem da Tragédia*. Lisboa: Europa-América.
- Noël, A. (2001). *Le stress ou l'appel du corps*. Paris : Université René Descartes, diplôme d'université.
- _____ (2001b). *La Gymnastique sensorielle selon la méthode Danis Bois*. Paris : Point d'Appui.
- Ó, J. Ramos do (2017). O governo da cognição: Emergência histórica do dispositivo curricular e pedagogização do conhecimento. In L. A. Marques Alves, J. Pintassilgo (Coords.). *Investigar, intervir e preservar em história da educação* (2017). Porto: CITCEM/HISTEDUP. (pp.79-110) (ISBN: 978-989-8351-67-8).
- Ó, J. R., Groppa Aquino, J. (2014). Em direcção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência da escrita. In *Educação e Filosofia Uberlândia*, v.28, n.55, (pp.199-231) Jan/Jun 2014. ISSN 0102-6801.
- OMPI, Organização Mundial da Propriedade Intelectual. *Dossier d'information sur les droits des artistes interprètes et exécutants*.
Disponível em <http://www.wipo.int/pressroom/fr/briefs/performers.html>
Página consultada a 27 de Fevereiro 2018.
- Paillé, P., Mucchielli A. (2004). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Pallasmaa, J. (2005). *The eyes of the skin*. Padstow, Cornwall: T. J. International Ltd.
- Parente, J. *O caminho da voz*. jorgeparente.com/conteúdo/oficinas.htm
Disponível em <http://jorgeparente.com/conteudo/indexFR.html>
Página consultada a 11 de Maio de 2017.
- Patel, A. D. (2014). *The evolutionary biology of musical rhythm: was Darwin wrong?* PLoS Biology, March 2014, Vol. 12.

- Paxton, S. (1993). Contact Improvisation. In *Contact Quaterly*, Vol. 5, XVIII, Nº1, Winter/ Spring.
- Paz, A. L. Fernandes. (2014). *Ensino da música e Portugal. Uma história da pedagogia e do imaginário musical*. Tese de doutoramento. Instituto Superior de Educação, Lisboa, Especialidade em História de Educação.
- Pereira, M. E. (2007). *Palavra activa n'a Voz humana*. Forma breve, nº 3.
- Perniola, M. (1993). *Do sentir*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pimenta, C. (2014). *Voz ainda humana? Do corpo ao corpo sem sombra: o telefone como produtor de novas subjectividades*. Tese de Mestrado em Ciências da Comunicação (Cultura contemporânea e novas tecnologias) Lisboa: Universidade Nova.
- Pimenta C., Castro R. (2011). *Programa do espectáculo A Voz Humana*. Teatro S João.
- Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. In B. Courtois, B.&G. Pineau, *La formation expérientielle des adultes* (pp. 29-29-40). Paris : La Documentation Française.
- Platão. (1977). *O Banquete*. Mem Martins: Europa-América.
- _____ (2011). *Timeu*. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos.
- _____ (2012). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pombo, O. (2002). *A escola, a recta e o círculo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Porges, S.W. (2003). *Polyvagal theory. Phylogenetically contributions to social behaviour*. *Physiology and behaviour*, 2003 (503, 513).

_____ (2012). *Polyvagal theory. Why this changes everything*. Webinar session with Ruth Buczynski and Stephen Porges. The National Institute for the Clinical Application of Behaviour Medicine.

Poulenc, F. (1993). *Journal de mes mélodies*. Paris : Cicéro Editeurs.

_____ (1999). *À bâtons rompus* (écrits radiophoniques, Journal de vacances, Feuilles américaines), Ed. Lucie Kayas, Arles : Actes Sud.

_____ (2011). *J'écris ce qui me chante*. Paris : Fayard.

Proust, M. (1954). *Le temps retrouvé*. Paris : Gallimard.

_____ (1967). *Le côté de Guermantes*. Paris: Gallimard

Pugh, M. (2016). *Portfolio. HEA Fellowship*. Guildhall School of Music and Drama. Londres: documento não publicado.

Quaresma, J.; Rosa Dias, F., Guadix, J. C. (coords.), (2010). *Investigação em Arte. Uma Floresta, Muitos Caminhos*, Vol. I. Lisboa, CIEBA-FBAUL.

Quaresma, J., Longley, A., Rosa Dias, F. & Mendes J. M. (coords.), (2016). *Investigação em artes e absurdo. Métodos Informais e Institucionalização do Conflito*. Textos de: Baumann, P.; B. de Souza, B.B; Elkins, J.; Guérin, M.; Guadix, J.C.; Hannula, M.; Harvey, M.; Lemos, L.; Schrag, A. Lisboa: Escola Superior de Teatro e Cinema & Creative Arts and Industries Dance Studies: University of Auckland.

Queiroz, M. G. (2006). Texto de apoio In *Fare di Donna*, exposição de Vasco Araújo. Lisboa: Galeria Filomena Soares.

Quéré, N. (2009). Les traces de l'expérience. In D. Bois, M.C. Josso, M. Humpich *Sujet Sensible et renouvellement du moi* (pp. 221-244). Paris : Point d'Appui.

- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Arthème-Fayard.
- _____ (2010). *O Espectador Emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Rémy, P. J. (1978). *Callas, une vie*. Paris : Éditions Ramsay.
- Ribeiro dos Santos, L. (1994). *A razão sensível*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ricoeur, P. (1976). *Teoria da interpretação. O Discurso e o Excesso de sentido*. Lisboa: Edições 70.
- Rilke, R. M. (1943). *Sonnets à Orphée*. Paris : Éditions Montaigne.
- Rodrigues H. e Rodrigues P. (2014). *Arte de ser professor. O projecto musical e formativo Grande Bichofonia*. Lisboa: Edições Colibri, Centro de estudos de Sociologia e Estética Musical, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Rogers, C. (1998). *Le développement de la personne*. Paris: Dunod.
- Romanyshyn, R. (2013). *The wounded researcher. Research with soul in mind*. New Orleans, Louisiana: Spring Journal Books.
- Rosen, D.C., Heuer, R.J., Levy, S.H. & Sataloff, R.T. (2006). Psychological aspects of voice disorders. In R. T. Sataloff, (2006) *Vocal health and pedagogy*, Vol II. San Diego, Oxford: Plural Publishing.
- Rousseau, J. J. (1995). *Emílio ou da educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Rousselot, L. (1959). *Le Chant Acte Reflexe. Éléments rationnels d'une pédagogie vocale*. Paris : Librairie le François.

- Sataloff, R.T. (2006). *Vocal health and pedagogy*, Vol. I. e II. San Diego, Oxford: Plural Publishing.
- Schleip, R., Willard, F. H., Vleeming, A., Schuenke, M. D., Danneels, L. (2012). *The thoracolumbar fascia: anatomy, function and clinical considerations*. Journal of Anatomy, 221: 507–536. doi: 10.1111/j.1469-7580.2012. 01511.x
- Schopenhauer, A. (2001, 2006). *O mundo como vontade de representação*, Livro 3, Edição Acropolis. Disponível em [http:// www.eBookBrasil.com](http://www.eBookBrasil.com)
Página consultada a 28 de Abril de 2016.
- Selye, H. (1956). *The Stress of Life*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Selye H. (1975). *Confusion and controversy in the stress field*. J. Human Stress. 1975 Jun;1(2) (pp.37-44.). Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed>
Página consultada a 25 de Abril de 2018.
- Silva, A. M. (2011). «O corpo na Voz» in *A Voz Humana*, Programa do espectáculo pelo Ensemble Sociedade de Actores. Porto: Teatro Nacional de S. João.
- Shelling, F.W.J. (1978). *Textes esthétiques*. Paris : Éditions Klincksieck.
- Souriant, L. (2002). *La verticalité du chanteur*. Mémoire de post-graduation universitaire en Pédagogie perceptive du Mouvement. Universidade Moderna, Lisboa.
- Stanislavski, C. (1981). *Building a character*. London: Methuen and Co.
- Steiner, G. (2011). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva.
- Stravinsky, I. (1952). *Poética musical*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Sugimoto, H. (2013). *La mort elle-même devient belle*. Entretien recueilli par Patrick de Vos. Programa do espectáculo Sugimoto Bunraku Sonezaki Shinjû, Paris: Festival d’automne.

- Tavares, G. M., (2013). *Atlas do corpo e da imaginação*. Lisboa: Caminho.
- Tecumseh Fitch, W. (2006). *The biology and evolution of music: a comparative perspective*. School of psychology. University of St Andrews.
Disponível em www.sciendirect.com
Página consultada a 15 de Set. de 2017.
- Thurin, J. M. (2007). *Anatomie du stress*. Paris : CNRS, N°212- Sep. 2007.
- Tomatis, A. (1987). *L'oreille et la voix*. Paris : Éditions Robert Laffont.
- _____ (1990). *L'oreille et la vie*. Paris : Éditions Robert Laffont.
- Valente, T. S. Gomes (2014). *A língua portuguesa no canto lírico*. Tese de doutoramento. Universidade de Évora, departamento de Música e Musicologia.
- Varela, F.J., Thompson, E., Rosh, E. (1991). *The embodied Mind*. Cognitive Science and human experience. Massachusetts Institute of Technology.
- Varela, F. (1997). O eu do corpo. In D. Goleman, *Emoções que curam* (pp. 53-68). Lisboa: Rocco.
- Valéry P. (1998). *Teoria poética e estética*. Lisboa: Visor.
- Varley, P., Caine, A. (2003). *Voice Therapy*.
Disponível em <http://www.petervarley.com/voice.html>.
Página consultada a 13 de Julho de 2017.
- Vermersch, P. (2010). Journal *Expliciter*, do GREX (Groupe de recherche sur l'explicitation) n° 85, Juin 2010.
- Vygotski, L. S. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.

Wilfart, S. (1994). *Le chant de l'être*. Paris : Albin Michel.

Documentos videográficos e discográficos

Arte/Zdf. (2017). *Les fascias : les alliés cachés de notre organisme*. Documentaire
www.arte.tv

Disponível em <https://tinyurl.com/y83zua4u>.

Documento visionado a 1 de Março de 2018.

Almodóvar, P. Maura, C. (1987). *La Ley del deseo*. DVD.

Chitty, J. (2014). *Intro to Polyvagal Theory and the Triune ANS*.

Disponível em <https://youtu.be/wmm-Sl5U3lY>

Visionado a 2 de Jun.de 2017

Cocteau, J. (1958). Interview par Robert Sadoul. Vidéo. In *Actualités de Midi*, Paris, INA,
Juillet 1958.

_____ (2011) *A voz Humana*. Vídeo: Emília Silvestre, direcção: Carlos Pimenta.

Co-produção: Ensemble - Sociedade de Actores | S. Luiz Teatro Municipal |
Teatro Nacional de S. João | Temps d'Images.

Disponível em <https://youtu.be/wF--U7MVWGQ>

Visionado a 4 de Fev. de 2016.

Cocteau, J., Marais, J. (1950). *Orphée*. DVD.

Deleuze, G. (2010). *P de professor*. Publicado a 2 de Outubro 2010.

Disponível em <https://youtu.be/hQ6f0KClnc8>

Visionado a 2 de Março de 2017.

Duval, D. Video: *Denise Duval remembers Francis Poulenc and teaches how to sing La Voix Humaine*

Disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=0rVLnQvF6FA&list=FLKWviqI1TnL7cULcXdA8pJw&index=11>

Visionado a 2 de Março de 2015.

Delanoy, J., Cocteau, J. (1943). *L'éternel retour*. DVD.

Guerra da Mata, J. R. (2012). *O que arde cura*. DVD.

Goebbels, H. (2004). *Eraritjaritjaka* - Musée des phrases (théâtre musical). Textes de Elias Canetti, extraits des œuvres : *Écrits autobiographiques, Le territoire de l'homme et Masse et pouvoir*. DVD.

Kotcheff, T. Bergman, I (1966). *The Human Voice* com Ingrid Bergman. DVD.

Porges, S. (2012). *The Science of Compassion: Origins, Measures, and Interventions*

Disponível em https://youtu.be/MYXa_BX2cE8

Visionado a 6 de Jun. de 2017.

_____ (2013). *"The Polyvagal Theory*

Disponível em. <https://youtu.be/8tz146HQotY>

Visionado a 7 de Jun. de 2017.

_____ (2016). *Polyvagal Theory: how your body makes the decision*.

Conversation with Dr. Gunther Schmidt.

Disponível em <https://youtu.be/ivLEAlhBHPM>

Visionado a 7 de Jun. de 2017.

_____ (2015) Dr. Drew Podcast - EP65 - Dr. Allan Schore youtube.

Disponível em <https://youtu.be/2ZxUw5vscWA> min 29.

Visionado a 7 de Jun. de 2017.

Poulenc, F., Cocteau, J. *La Voix Humaine*. (1970). Denise Duval, direction Georges Prêtre, Mise en scène, décors et costumes Dominique Delouche. Vidéo.
Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=_HaXaJy8_Nc
Visionado a 12 de Jan. de 2016.

La Voix Humaine. (Vienne 2008). Sophie Marilley, mise en scène Benjamin Prins. Vidéo.
Disponível em <https://youtu.be/GQqlvEaxzS0>
Visionado a 7 de Fev. de 2016.

La Voix Humaine (Septembre 2011). J. Karen Vourc'h, direction Juraj Valcuha. Ensemble Orchestral de Paris, Cité de la Musique, Paris-20. Vidéo.
Disponível em https://youtu.be/Z_iwFtoOrqk
Visionado a 8 de Fev. de 2016.

La Voix Humaine. (2001). CD. Felicity Lott, direction Armin Jordan. Orchestre de la Suisse Romande. Harmonia Mundi, France. (DLC) 2002401809.

La Voix Humaine. (1993). CD. Françoise Pollet, direction J. C. Cassadessus, Orchestre National de Lille. Harmonia Mundi, France.

Prêtre, G. (1972). *Une saison d'Opéra*. Programa de radio : Paris INA, Septembre 1972.

Rossellini, Magnani, A. (1948). *L'amore*. DVD.

Schleip R. (2011). *Fascia and Structural Integration*. Video.
Disponível em <https://youtu.be/yj9NqWZ-0ik>
visionado a 30 de Ag. de 2017.

Vezzoli, F., Jagger, B. (2001) Instalação: *The end of the human voice*.

TEMPS D'IMAGES LISBOA NO SÃO LUIZ

**3, 5, 7,
11 NOV
2016**

A VOZ

**FRANCIS
POULENC
JEAN COCTEAU
ÓPERA**

LÚCIA LEMOS
JOÃO PAULO SANTOS
JEAN PAUL BUCCHIERI
VASCO ARAÚJO

HUMANA

QUINTA, SÁBADO, SEGUNDA E SEXTA, 18H30; JARDIM DE INVERNO; M/6

© ESTELLE VALENTE

teatroviriato



© Estelle Valente

ÓPERA . 04 NOV'17

A VOZ HUMANA

de FRANCIS POULENC e JEAN COCTEAU